

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

JULIANA GOMES SANTOS

**NARRATIVAS DE “PROFESSORAS” DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O
PROCESSO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO A PARTIR DA
FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO.**

**Campinas
2013**

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

JULIANA GOMES SANTOS

**NARRATIVAS DE “PROFESSORAS” DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O
PROCESSO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO A PARTIR DA
FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

**CAMPINAS
2013**

Autor: SANTOS, JULIANA GOMES.

Título: "NARRATIVAS DE "PROFESSORAS" DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO".

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: 28/02/2013

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. HELOÍSA HELENA O. DE AZEVEDO



Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI



Profa. Dra. ADRIANA VARANI

Mãe, Pai e Bi obrigada.

Obrigada por me ensinarem a amar, a lutar, a ser, a querer, a realizar, a sonhar, a cantar, a chorar, a criar e a gritar.

Obrigada Rafael, você sem dúvida é meu grande companheiro nessa caminhada e com quem dividi esta escrita. “Quando estou perto de você, sinto vontade de voar”.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, Jesus, anjos, santos, energias e tudo em que acredito e sou protegida.

À minha sempre grande professora e orientadora neste percurso Heloisa (Helô), minha querida amiga, que me ensinou a descobrir a pesquisa ensinou-me o que é pesquisar e que me deu o prazer de discutir esse papel que temos em comum, o de ser professora. Terei você sempre em meu coração, em meus pensamentos e em minha prática.

À professora Adriana Varani, minha sempre professora, obrigada pela leitura do meu trabalho, pela participação na minha qualificação e muito obrigada pelas lembranças, pelas falas, por sua participação na minha formação, obrigada por ter me olhado e me visto e por todos os rabiscos que traçaram conjuntamente com outros rabiscos minha vida profissional.

À professora E. Cristina Tassoni que tão gentilmente aceitou participar da minha qualificação e que nos poucos momentos que tivemos juntas me fez pensar na “Educação”, tanto na graduação como no mestrado, contribuiu com textos, discussões, oposições e aproximações e sem esquecer dos olhares e sorrisos que também formam.

As professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas, pelas aulas, pelos debates, por tudo que me proporcionaram.

As minhas colegas Adriana Zampieri e Maria Salete e meus colegas do mestrado. Obrigada pelas constantes discussões e trocas.

Aos funcionários da Biblioteca, obrigada por tudo.

A Capes, pela concessão de Bolsa de Estudos.

As alunas do curso de Pedagogia-PARFOR que permitiram que eu as tivesse tão próximas com suas escritas e por contribuírem de forma essencial para essa investigação.

A minha amada mãe Rose e ao meu amado pai, Francisco, exemplos de dignidade, amor, ética e postura, que me ensinaram e me ensinam a ser “gente”. A minha única irmã, amada “Fabiana”, que me ajudou em todos os sentidos e que me confortou quando preciso.

Ao meu companheiro, aquele que me acompanha em tudo, obrigada pelos conselhos, pelas conversas atravessando a madrugada, pelos longos cafés regados de discussão, pelas noites e os dias de leitura. Esse é sem dúvida aquele com quem dividi essa escrita.

À minha querida grande família, avós, avôs (longe, mas perto), tias, tios, primas, primos, todas e todos que são da família e estiveram comigo nesse momento. À família de outra pessoa e minha também, em especial as minhas sobrinhas Joana e Mariane e meu sobrinho Pedro, por me ensinarem tantas coisas e me aproximarem da infância. A família JUEM, preciosos amigos que também me formam.

Gritam as pitangas

**Quero ainda gritar aos gritos descobertas de gostos, cores e responder perguntas,
problemas, hipóteses e inquietações que me queimam como fogueira...**

**Quero buscar a compreensão do que é formar, formação,
idas e vindas cheias de rodeios.**

**Quero entender as leituras que se fazem do mundo, da vida, da educação com todos
os seus anseios**

Quero mais e mais... pesquisar sem freio.

(Juliana Gomes Santos)

RESUMO

A presente pesquisa “Narrativas de “professoras” de Educação Infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício” trata da formação de “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica - decreto nº 6755/2009) em uma Instituição Particular de Ensino Superior em Campinas. Nosso objeto de estudo é o processo de (re)significação da profissão das alunas do curso de Pedagogia-PARFOR que atuam como “professoras” da Educação Infantil a partir da formação em exercício. Nosso problema situa-se em identificar quais as (re)significações da profissão são elaboradas pelas “professoras” de Educação Infantil a partir do processo de formação em exercício. Através de uma abordagem qualitativa, problematizamos a formação de “professoras” em exercício e analisamos as concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil de nossas participantes. Tais conceitos foram escolhidos por acreditarmos que são fundamentais para a compreensão da profissão professor(a) de Educação Infantil. No entanto, sabendo da complexidade do processo de formação destacamos em nossa pesquisa outros aspectos também importantes e que surgiram no decorrer da pesquisa. Adotamos como técnica de coleta de dados a análise documental e a escrita de narrativas de formação pelas seis participantes, tendo sempre um olhar qualitativo sobre os dados coletados e o diálogo permanente com a teoria. Na análise dos dados construímos três categorias *a priori*: concepção de criança, concepção de Educação Infantil e concepção de professor(a) de Educação Infantil. Destacamos, ainda, das escritas das participantes outras reflexões acerca de nosso tema. Com nossa análise dos dados identificamos as (re)significações feitas pelas participantes em relação a profissão. Enquanto análise podemos destacar que nossas participantes relatam a possibilidade de reflexão e (re)significação de conceitos e concepções com a vivência acadêmica e com o diálogo com outras tantas vivências provenientes da escola, da prática e da vida pessoal.

Palavras-Chave: Formação de professores, Educação Infantil, PARFOR.

ABSTRACT

This research "Narratives of Early Childhood Education teachers: a training experience in office" the formation of "teachers' / students from the Pedagogy PARFOR (National Teacher Training for Basic Education - Decree No. 6755/2009) Private Institution of Higher Education in Campinas. Our study object is the training process experienced by the "teachers" / Early Childhood Education students in that course. Our research problem lies in identifying conceptual reworkings on Children and Early Childhood Education and a professor of early childhood education teachers are from the initial academic training, therefore bring its history to that part of training and experience. Through a qualitative approach, we discuss the formation of "teachers" in the exercise and analyze the conceptions of children, kindergarten and kindergarten teacher of our participants. We adopt as a technique for collecting data to document analysis, writing narratives of six participants for training and discussion activities about their formation in the focus group, always keeping an eye on the qualitative data collected and the ongoing dialogue with the theory. In analyzing the data we construct three a priori categories: design of child conception and design of Early Childhood Education Early Childhood Education teacher, also highlight the other participants' written reflections on our theme. With these categories identify the conceptual reworkings and elaborations that emerge from the participants' written narratives training. While preliminary analysis we note that our participants reported the possibility of reworking the conceptual with the academic experience and still express their views about the child, Child education and training as necessary to redesign a professor of early childhood education.

Keywords: Teacher, Early Childhood Education, PARFOR.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Participantes da pesquisa.....p. 139

Quadro 2 Atuação das participantes na Educação.....p. 140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<hr/>	
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA: PASSOS E DESCOMPASSOS.....	18
<hr/>	
1.1 Criança e infância: conceitos em questão.....	20
1.2 Crianças no Brasil: portuguesas, indígenas, negras e escravas, pobres, nobres...crianças.....	32
<hr/>	
CAPÍTULO II	
ESCOLA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
<hr/>	
2.1 Escola e Educação Infantil.....	45
2.2 Modelos e espaços da Educação Infantil.....	52
2.3 No Brasil: tendências e reflexos trazidos e exemplos deixados.....	62
2.3.1 Tendência romântica.....	63
2.3.2 Tendência cognitiva.....	65
2.3.3 Tendência crítica.....	67
2.4 Educação Infantil no Brasil.....	70
<hr/>	
CAPÍTULO III	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PEDAGOGIA E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR).....	82
<hr/>	
3.1 História da formação de professores no Brasil.....	83
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia.....	106
3.3 – Plano Nacional para Formação de Professores para Educação Básica(PARFOR).....	111
<hr/>	
CAPÍTULO IV	
CONCEPÇÕES CONSTRUIDAS E (RE)SIGNIFICADAS DE “PROFESSORAS”: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO NA PEDAGOGIA-PARFOR.....	120
<hr/>	
4.1 O percurso metodológico da pesquisa.....	120
4.1.1 Técnicas: análise documental; narrativas de formação.....	126
4.2 Apresentação dos dados.....	133
4.3 Análise dos dados.....	143
4.3.1 – Narrativas de formação e suas narradoras.....	146
4.3.1.1 – BEATRIZ.....	146
4.3.1.2 – FABIANA.....	150
4.3.1.3 – MADALENA.....	153
4.3.1.4 – MARIA.....	161
4.3.1.5 – MARIA PAULA.....	163
4.3.1.6 – MÉGUI.....	165
CONSIDERAÇÕES.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
ANEXOS.....	181

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da formação inicial de “professoras”¹ em exercício na Educação Infantil. Nosso problema situa-se em identificar quais as (re)significações da profissão são elaboradas pelas “professoras” de Educação Infantil a partir do processo de formação em exercício. Para tanto temos como objeto de estudo o processo de (re)significação da profissão que alunas do curso de Pedagogia-PARFOR que atuam como “professoras” da Educação Infantil fazem a partir da formação em exercício. Temos como objetivo central da análise perceber como as alunas do curso de Pedagogia/PARFOR pensam os conceitos de criança, Educação Infantil e professor(a) de Educação Infantil e no que essas concepções implicam na (re)significação da profissão.

Tais conceitos foram escolhidos por acreditarmos que são fundamentais para a compreensão da profissão professor(a) de Educação Infantil. No entanto, sabendo da complexidade do processo de formação destacaremos em nossa pesquisa outros aspectos também importantes e que surgiram no decorrer da pesquisa. Tal situação foi possível por conta da metodologia qualitativa adotada por nós. A metodologia qualitativa tem em um dos seus aspectos a valorização da voz dos sujeitos da pesquisa e, também, a técnica de coleta de dados por nós utilizada é extremamente singular. Utilizamos em nossa pesquisa a técnica de narrativas, na qual foi solicitada a cada participante que escrevesse uma narrativa de formação. Nas escritas foi abordada sua formação, seu percurso formativo/ profissional e a experiência vivenciada num curso de nível superior.

Na formação de professores entendemos que

¹ O uso de aspas na palavra “professoras” aparece por nos colocar a questão de serem profissionais da Educação Infantil, mas não terem uma titulação e registro que as designam como professoras, porém exercem seus cargos e por vezes atuam como professoras. Acreditamos que estão aprendendo a ser e por isso, para nós, são “professoras” de Educação Infantil em formação. E mais, entendemos que nossa formação acontece sempre e não tem fim.

(...) os processos de desenvolvimento do professor devem ser considerados como interligados: o desenvolvimento pessoal (*produzir a vida do professor*), o desenvolvimento profissional (*produzir a profissão docente*) e o desenvolvimento organizacional (*produzir a escola*). (NOVOA, 1992 *apud* GOMES, 2009, p. 109) (grifo da autora).

Ou seja, a formação de um professor é composta pelo que é pessoal, pelo que é profissional e mesmo pelo seu ambiente como a escola, contando sempre com suas relações sociais, suas influências culturais e de classe.

Consideramos necessário conhecer a formação destas alunas do curso de Pedagogia-PARFOR e de suas concepções acerca de criança, Educação Infantil e professora de Educação Infantil, por entendermos que em função do percurso formativo por elas vivenciado, os aspectos pessoal e profissional encontram-se interligados, a partir da atuação prática realizada no âmbito institucional.

Assim, a partir das escritas das alunas, buscamos saber seu entendimento do que representa cada conceito e como pensam a formação, a Educação e a Educação Infantil. Nesse processo de conhecimento dessa realidade formativa, nos colocamos envolvidos com a discussão sobre escola, profissão docente, formação, relação teoria e prática e Educação Infantil.

Uma das motivações para o desenvolvimento desta pesquisa foi a aproximação durante a graduação no curso de Pedagogia, ter me aproximado da discussão sobre a formação de professores, sobre o curso de Pedagogia e sobre a formação realizada neste curso. Portanto, foi fundamental, durante o período de graduação, a experiência com a discussão sobre formação de professores por meio da Iniciação Científica “A Escola de Nove Anos: a nova política para o ensino fundamental – estudo e investigação²” e ainda com o Trabalho de Conclusão de Curso “Ensino de Nove Anos: uma reflexão sobre o impacto da ampliação do Ensino Fundamental na formação de professoras(es)³”. Ambos os projetos traziam a discussão de formação de professores para Educação Básica, sendo assim discutem a formação de professores em cursos de Pedagogia.

² Trabalho de Iniciação Científica realizado de 2008 à 2009, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia de Carvalho Machado.

³ Trabalho de Conclusão de curso finalizado em 2009, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Varani e a Profa. Dra. Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes.

A aproximação com a Educação Infantil e com a formação de seus professores se deu na Complementação do curso de Pedagogia, em Educação Infantil (2010). A partir deste momento foi percebido o quanto a discussão sobre a Educação Infantil e sobre a formação dos professores para este nível da Educação Básica se faz necessária. Após a Complementação a continuidade dos estudos se deu com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado), tendo inicialmente, enquanto projeto de pesquisa a formação continuada de professores da Educação Básica como objeto de investigação. No início do mestrado nos deparamos com o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), um plano decorrente do decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O PARFOR, especificamente, prevê que sejam ministrados cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas cuja a formação não se adequa ao que é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. A partir de tal contexto que, em 2010, inicia-se o curso Pedagogia-PARFOR na instituição que é campo de nossa pesquisa.

Nosso interesse de pesquisa, então, direciona-se ao curso Pedagogia-PARFOR e se coloca em relação às possíveis (re)significações da profissão que podem surgir a partir do processo de formação. Tal inquietação surge por nos depararmos com um curso que tem como diferencial “professoras” que atuam na Educação Infantil na região metropolitana de Campinas⁴ e iniciaram sua formação inicial em nível superior no curso de Pedagogia-PARFOR em 2010, tendo assim a inversão do que normalmente vemos, ou seja, são alunas que já estão atuando na escola (Educação Infantil).

Assim sendo, partimos da hipótese de que o momento da vivência acadêmica estaria possibilitando outras reflexões acerca de conceitos e concepções relacionados com a vivência na escola de Educação Infantil, mais especificamente as concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil.

⁴ Região metropolitana de Campinas é composta por dezenove municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos, Vinhedo.

Buscamos, então, perceber as implicações que o curso de Pedagogia poderia causar no entendimento que nossas participantes têm e estão construindo sobre Educação Infantil e sobre o profissional que atua na Educação Infantil. Além disso, se a (re)significação da profissão professor(a) de Educação infantil está acontecendo e como ela é sentida pelas participantes em relação a suas ações na escola, com as crianças e no seu papel profissional.

Compreendo a formação como algo complexo, com nuances, “regada” de acontecimentos, sentimentos, informações, conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos, visões de mundo, de homem e de sociedade, dentre outras questões. Sendo, assim, algo complexo e em movimento, a formação de professores de Educação infantil, por sua vez, é para nós uma discussão importante e permanente, pois as pessoas estão em formação e esta formação em um movimento constante.

Para o nosso trabalho de pesquisa definimos objetivos a serem alcançados no decorrer do caminho traçado:

- Analisar a formação em nível superior no curso de Pedagogia-PARFOR;
- Conhecer a concepção de criança, Educação Infantil e professor(a) de Educação Infantil que nossas participantes constroem;
- Verificar a relação teoria e prática que perpassa o processo de formação de professores;
- Identificar os processos de (re)significação da profissão a partir das narrativas de formação;

Escolhemos como campo de pesquisa o curso de Pedagogia-PARFOR de uma Instituição de Ensino Superior privada na cidade de Campinas. Este curso foi escolhido por ser o curso de Pedagogia que está pelo Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), decreto nº 6.755/2009 em uma Universidade que está localizada em Campinas e atende alunas(os) que atuam na região metropolitana de Campinas. Nossa escolha foi por alunos e alunas do segundo ano do curso, que ingressaram no segundo semestre de 2010 e que durante a coleta de dados estavam no 4º período do curso. Estes alunos(as) constituem a primeira turma a ser formada pelo PARFOR nesta Universidade.

Nossa metodologia, conforme já citado, é pautada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, e utilizamos como técnica para coleta de dados a escrita de

narrativas de formação pelas alunas do curso. Tais escritas tiveram como base um roteiro elaborado para direcionamento no que diz respeito ao percurso de formação das participantes com enfoque nas concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil. A partir desta primeira narrativa outras questões surgiram e solicitamos a escrita de novas narrativas, a fim de maiores esclarecimentos.

Além das narrativas contamos com os documentos relacionados ao Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), além do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia-PARFOR disponibilizado pela Instituição.

Desenvolvemos a pesquisa embasados na Pedagogia histórico-crítica e, assim compreendendo a Educação de maneira mais ampla, com suas influências históricas, sociais e seu movimento dialético.

Temos a expectativa de que nossa pesquisa seja relevante, tanto cientificamente quanto socialmente, ou seja, que possibilite para nossas participantes uma reflexão acerca de sua prática e de sua formação, além do nosso interesse em colaborar com a discussão sobre a Educação Infantil e sobre o profissional que atua neste nível da Educação Básica.

O texto que apresentamos a seguir foi organizado de maneira a expor o que estudamos e discutimos sobre a história dos conceitos de criança e infância, assim como, sobre a escola e a escola de Educação Infantil. Trazemos também uma explanação sobre a história da formação de professores no Brasil, o curso de Pedagogia e ainda apresentamos o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR). Por fim, apresentamos nossa metodologia, nossos dados coletados por meio das narrativas e a análise e reflexões acerca das (re)significações da profissão professora de Educação Infantil.

O primeiro capítulo “Concepções de criança e infância: passos e descompassos” trata dos conceitos de criança e infância e como se deu a concepção de infância no decorrer da história. Debates, ainda, tais conceitos no Brasil, os diferentes entendimentos sobre criança e as influências de outros países para se pensar a infância.

No segundo capítulo “Escola e a Escola de Educação Infantil”, nos aproximamos do conceito de educação, compreendendo a educação como um

trabalho não-material e ainda tratamos da educação escolar, que revela nosso interesse em discutir a escola, conforme a Pedagogia histórico-crítica, como um lugar de aprender, como um lugar de conhecimento, tal como a define Saviani (2003, p. 98) “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo”.

Por fim, buscamos apresentar a Educação Infantil, o percurso do atendimento às crianças pequenas, as instituições que fizeram e que fazem o atendimento, sendo este pensado de maneira educativa ou ainda de maneira mais estritamente do cuidado, da higiene somente, deixando a questão educativa em outro plano.

No terceiro capítulo “Formação de professores – Pedagogia e o Plano Nacional para Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR)” apresentamos momentos históricos da formação de professores no Brasil, e o curso de Pedagogia, além do contexto do Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), abordando o momento político do Plano e os aspectos direcionados ao financiamento para a Educação Básica e a formação de professores para a Educação Básica.

No quarto capítulo, “Concepções construídas e (re)significadas de “professoras”: narrativas de formação e reflexão na Pedagogia – PARFOR”, apresentamos nossa opção metodológica, nosso caminho percorrido na coleta de dados e também apresentamos nossos dados advindos das narrativas de formação de nossas participantes. Escolhemos, por conta da característica de nossa metodologia, apresentar as narrativas na íntegra, sendo que estas são analisadas primeiramente a partir das categorias *a priori* de concepção de criança, concepção de Educação Infantil e concepção de professor de Educação Infantil. Além disso, identificamos nas narrativas “Achados” que conforme já citado compõe a complexidade do processo de formação de professores.

Encerramos este texto com considerações, explicitando as percepções acerca dos dados coletados e mesmo o entendimento a partir das leituras e do referencial teórico sobre criança, Educação Infantil, professor de Educação Infantil. Destacamos as (re)significações da profissão do professor(a) de Educação Infantil

que contribuem para pensar o processo formativo das alunas de Pedagogia-PARFOR e portanto, da própria formação de professores.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA: PASSOS E DESCOMPASSOS

As crianças simplesmente são as grandes ausentes da história, simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média – não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”. (CORAZZA, 2002)

Iniciamos esse escrito tendo como ponto de partida a inquietação que nos causou a leitura da citação acima. O impacto causado pela frase “as crianças simplesmente são grandes ausências da história”, nos impressionou, remetendo-nos à leitura sucessiva dessa citação, destacando os termos **objeto discursivo** e **figura social e cultural**, para compreender a criança “dentro” da infância. A releitura destes conceitos de forma separada, mas sem separá-los, nos fez percebê-los num movimento não harmonioso e de forma não organizada, sendo essa ou aquela concepção em determinado momento, trazendo assim, diferentes concepções e (re)significações. De forma linear, percebemos um movimento sendo feito, desfeito e refeito, constantemente e que nos fez pensar nessa pesquisa, nas questões que a envolvem, nas possíveis respostas e nas não-respostas que poderiam vir. Um verdadeiro movimento desorganizado, tentando sempre se organizar, uma vez que a pesquisa precisa ter foco, ter um caminho, não pode “voar”, passar por tantos lugares, então o objeto e a figura conseguiram-nos “prender” no sentido de nos chamar a atenção, fazer nossos pensamentos se organizarem e então nos aproximarmos destes conceitos de uma maneira, no mínimo, curiosa.

A palavra infância oriunda do latim *in-fans*, que tem como significado a “incapacidade de falar”, expressa o que por vezes foi sentido no decorrer da pesquisa, por vezes existiu uma não-fala, não se consegue expressar tudo o que gostaríamos sobre criança, Educação Infantil, professor, formação, sobre nossa concepção de educação, de mundo, de homem, de sociedade, de criança, de escola, de formação, de tantas outras questões.

Assim, buscamos uma aproximação sobre o objeto discursivo – infância - com os percalços que a história nos apresenta. E a interpretação sobre o objeto foi pensada de duas maneiras, uma como expressa na citação, a infância no processo de não existir, de não ser vista da maneira como a vemos hoje, outra a de existir, já que hoje é assunto discutido e pensado por tantas pessoas, professoras⁵ e a sociedade como um todo. Então, esse objeto foi pensado num momento de não existência e outro num momento de existência latente. A outra maneira que pensamos o objeto é relacionado diretamente ao processo da nossa pesquisa, em que temos uma pesquisa, num momento de não existência, passado pelo processo de “desenho”, e um momento de existência com questões latentes, leituras latentes, entendimentos latentes e “desentendimentos”, com tendências, perguntas, problema e concepções.

E a criança?

Criança palavra que deriva do latim *creantia*, plural de *creare*: criar, fazer, crescer. Na citação que inicia esse texto a criança é chamada de “figura social e cultural” e relacionando tal expressão com o desenvolvimento da nossa pesquisa, com a vivência que temos, não vamos nos colocar dentro do significado que ainda hoje é atribuído à criança, de ingênua, e de pouco juízo. Nosso propósito é pensar no conceito criança como figura feita das relações sociais, feita e envolta de cultura, de contexto. Partindo disso, nossa pesquisa está colocada nas relações, e diversas relações, com destaque às pessoas participantes como narradoras de sua formação.

⁵ Usamos no decorrer do trabalho professoras por termos na Educação Infantil profissionais em sua grande maioria sendo mulheres, assim como as participantes desta pesquisa são todas mulheres.

Estamos também envolvidas com determinado contexto, envoltas com uma cultura, com um momento histórico e social, estamos criando uma pesquisa, com várias mãos, fazendo uma escrita a partir de uma compreensão de conceitos, de significados e de sentidos e estamos crescendo como criança, crescendo com nossas relações e aprendendo, num movimento não harmonioso, porém grandioso pelo impacto que essa pesquisa pode causar sobre a formação de professoras em exercício na Educação Infantil. Por meio de narrativas, essas profissionais revelam suas concepções de criança, Educação Infantil e professora de Educação Infantil, além disso, suas escritas nos surpreendem e nos fazem pensar em outras questões, em outros conceitos e principalmente nos fazem pensar em histórias que são mais do que dados da pesquisa, que são histórias de pessoas, de pessoas que estão na escola com crianças, ensinando e aprendendo, aprendendo também a ser professora de Educação Infantil.

De alguma maneira, apresentado o contexto em que se situa a pesquisa, colocamos neste capítulo, a partir de um percurso histórico, reflexões e entendimentos acerca dos conceitos de criança e infância, a partir de autores que apresentam como se deu a construção/diferenciação da criança e a preocupação em se ter a criança com o que lhe é específico.

1.1 Criança e Infância: conceitos em questão

Começamos nossa reflexão sobre os conceitos, destacando que nosso entendimento do conceito de criança se dá no que entendemos por “vir a ser e do estar sendo” num processo de construção social. E a criança está neste contexto de construção, de vir a ser e estar sempre sendo constituída e se constituindo. Destacamos ainda a questão social, nossas relações, o contexto em que estamos inseridos. Assim ela (a criança) pode ser pensada desta ou daquela maneira dependendo do contexto no qual ela está inserida, em qual cultura, em qual história, em qual classe social, em qual grupo e em qual sociedade.

Partindo disto, constatamos que a criança sempre esteve presente na história, mas as maneiras de vê-la foram sendo alteradas pela história e pela

sociedade, sendo assim se faz importante destacarmos como pensamos a criança: sujeito histórico-social-cultural. Sabemos também que as concepções acerca de criança não são hoje únicas nem estáticas, o que reforça a ideia de que dependemos das influências que temos do meio e do outro para que possamos construir e rever nossas concepções.

Compartilhamos da ideia de Azevedo (2005) que diz que nossa sociedade tem a criança como um indivíduo na fase inicial de sua vida e assim precisaria de cuidados e atenção, por estar a pouco tempo no mundo. Outro destaque da autora, que se relaciona diretamente com nossas questões na pesquisa, são os questionamentos sobre se todas as crianças são iguais, se são felizes e vivem da maneira como nossa sociedade atual acredita ser a infância, um momento de prazer e grande felicidade. Com isso, como sendo questão da pesquisa, queremos pouco a pouco perceber e expor que a concepção de criança não é única e que principalmente neste momento contemporâneo temos diferentes olhares para o conceito de criança e diferentes maneiras de se pensar a infância e como essa infância deva ser vivenciada.

Buscamos evidenciar momentos significativos na história que nos ajudem a compreender os conceitos de criança e infância, com base em diferentes autores. Esta recuperação nos ajudará a compreender a concepção acerca dos conceitos de criança e infância que profissionais, que atuam na Educação Infantil, trazem e constroem.

GAGNEBIN(2005) ⁶expõe duas linhas sobre a concepção de infância no decorrer da história. Segundo a autora, ambas partem do pensamento filosófico de Platão (427 a.C. – 347a.C.) , filósofo da Antiguidade que enxergava na criança ao mesmo tempo a condição animalesca e perigosa e a condição inata de aprender. Portanto, a criança não deteria *logos* (linguagem e razão), o que é perigoso, pois impossibilita a vida em sociedade, mas essa é capaz de aprender, sendo responsabilidade da sociedade ensiná-la.

⁶ GAGNEBIN (2005) em seu artigo Infância e pensamento utiliza obras como a de Platão – República (1965); Santo Agostinho – Confissões, Livro I (Coleção Os Pensadores); René Descartes – Discurso do Método (Coleção Os Pensadores, 1979) e Jean-Jacques Rousseau – Émile, vol. IV (1969).

(...) como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a 'criança é de todos os animais o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos' (GAGNEBIN, 2005, p.169).

A criança sendo pensada como ovelha que precisa de orientação e, mais ainda, entendida como um bicho atrevido deveria *ser* domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão, assim pensava Platão, como expressa em sua obra "A República",

A educação (Paidéia) é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão (periagoge) da ala, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já a possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-la à boa direção. (GAGNEBIN, 2005, p.170).

A educação, assim, teria que tirar a criança daquela situação que representaria uma ameaça, pois esse "ser" não falante, deveria ser formado para a sociedade e assim sair desta fase considerada ruim para todos, fase em que a não-razão estava explícita e, além disso, a fala também não existia. A linguagem própria dos seres humanos, e considerada ausente na infância, é considerada a razão, linguagem e razão que permitem a instituição de uma ordem política.

No entanto, também é possível interpretar a educação como o processo que deve proporcionar o desenvolvimento do que lhe é natural (órgão da alma), pois a criança tem potencialidades que se reprimidas poderiam "deformá-la". As linhas que se seguem são contraditórias por conta deste paradoxo identificado no pensamento de Platão.

A primeira linha parte de Platão e passa pela Pedagogia cristã de Santo Agostinho (354 – 430) e chega até nós através do racionalismo cartesiano. Esta linha pensa a infância como um mal necessário.

(...) a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. (GAGNEBIN, 2005, p. 168)

Assim a criança é tida como sem razão, portanto teria a necessidade de ser formada para a razão, para superar este estado irracional e primitivo. Santo Agostinho ressaltava a infância como sendo a selvageria brutal. A criança estaria perdida, num momento de grandes erros e que somente seria racional, “importante” quando não mais criança fosse, já que como criança era o

(...) testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, já ao nascer, e contra o qual só podemos tentar lutar quando sairmos dela, quando pudermos entender os conselhos bondosos de nossos pais e lhes responder pelas nossas palavras e nossas ações (GAGNEBIN, 2005, p.170).

A infância, assim, para Santo Agostinho não seria a idade da inocência e sim seria o “momento” marcado pelo pecado: a criança seria o signo, pelo seu nascimento, do comércio carnal e libidinoso de seus pais, isto é, profundamente marcado pelo pecado original; mas também cada criancinha “manifesta desejos e ódios, cuja intensidade desproporcional será justamente censurada numa idade mais avançada e que só é tolerada nela, na criancinha sem fala nem razão, porque é fraca, portanto e felizmente, impotente” (GAGNEBIN, 2005, p.171).

Segundo Gagnebin (2005) o percurso feito a partir de Platão, passando por Santo Agostinho com todo argumento na fé, no pecado e chegando ao pensamento racional de Descartes (1596 - 1650) parece improvável já que a fé se contrapõe à razão, pois a razão seria independente e auto-suficiente, mas a aproximação das ideias se deve porque

(...) a infância continua sendo um lugar de perdição e de confusão. Se ela não é mais o terreno privilegiado do pecado, continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos os vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar (GAGNEBIN, 2005, p.172).

Descartes, portanto, vê na infância um período que não precisaríamos passar, pois seria um momento infeliz da não-razão, então, seria mais interessante nascermos adultos já com a razão e não sermos governados por outros, termos que aprender com outras pessoas falhas e com elas aprendermos a ser falhos e assim “pessoas perigosas”, aprendendo por vezes o que Descartes critica como sendo uma educação tradicional que muitas vezes sufocaria pelo acúmulo de informações escuras e paradoxais. Como destaca GAGNEBIN(2005) o pensamento de Descartes considera que

Já que existe esse período infeliz da infância, devemos nos apressar em nos livrar dele da melhor maneira: isto é, criando as condições propícias ao crescimento rápido da luz natural da alma, do *nous* platônico, da razão cartesiana, para enfim nos tornarmos adultos; isto é, como dirá Kant, sem medo de usarmos nosso entendimento, sem medo de sermos independentes e autônomos, sem medo de sairmos da minoridade. (GAGNEBIN, 2005, p. 173)

Assim, nesta linha de pensamento a infância seria um período da não-linguagem e não-razão, cabendo à educação “formar esses pequenos seres egoístas, tirânicos e choramingentos em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente de se tornar cidadãos responsáveis e independentes de uma república”(GAGNEBIN, 2005, p.173).

A segunda linha também fundamentada em Platão e que atravessa o renascimento com Montaigne (1533 – 1592) e chega às escolas pelo romantismo de Rousseau (1712 – 1778), também compreende a criança e a infância num momento de não-fala. Contudo, tal condição não é negativa, pois seria a representação da sinceridade, sob o seguinte argumento: a linguagem sem palavras seria a linguagem dos sentimentos e assim iria contra a linguagem mais elaborada e que traria armadilhas.

Conforme GAGNEBIN (2005), Rousseau elabora uma teoria da deformação, em oposição ao pensamento de que devemos corrigir as crianças e sua natureza infantil para que o mais rápido possível se tornem adultos. O educador que Rousseau defende deve escutar com a atenção a voz da natureza na criança,

ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis.

(...) não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que elas, por um impulso próprio e *natural*, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular (GAGNEBIN, 2005.p. 169).

Rousseau em relação à felicidade na infância, diferentemente do que se tem na primeira linha, em que Descartes fala da infelicidade de ter que passar pela infância e não poder nascer adulto, indicando que a criança deve logo se tornar homem, Rousseau destaca que se deve assegurar na infância a felicidade e a proximidade com a natureza, aliás, o adulto por sua vez deve não somente reconhecer e defender essa natureza como também se reencontrar para tê-la como fundamento para si mesmo, acredita-se que a infância seria o paraíso.

Essas duas linhas destacadas e embasadas em Platão nos mostram que a infância desde a antiguidade começa a ser de alguma maneira significada, assim como também começa a ser discutida a educação para a infância, sendo que tais discussões se mostram complexas e inacabadas.

Outros autores colaboram com as reflexões no decorrer da história acerca da concepção de criança e infância, entre os quais destacamos Philippe Ariès (1978) e seus escritos sobre a infância, a diferença feita entre crianças e adultos e o próprio sentimento diferenciado em relação à criança e à infância como fase da vida humana. O autor afirma que esta acontece somente no século XVII.

A infância na velha sociedade tradicional com base na obra “História Social da Criança e da Família” de Ariès (1978) era vista como um período em que logo a criança deveria se distanciar, se misturar aos adultos e assim se tornar um homem.

Em textos da Idade Média, conforme aponta Ariès, as idades são destacadas e explicadas, como sendo divididas em sete e a infância é tida como primeira em que se

(...) planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (...) (ARIÈS, 1978, p. 36)

A história da criança europeia tem seus passos e descompassos: a criança é pensada como inferior, sem razão, como um “mini-adulto”, como um retrato de homem ou mulher de pequena estatura, como também um ser puro, natural, anjo, dentre outras denominações e concepções. As fontes que se tinham para retratar as pessoas, as famílias e mesmo as crianças eram as pinturas, como ressalta Ariès. Destaca-se que até por volta do século XII, não se tinham registros que representassem a infância. A infância não era entendida como fase inicial e importante para a vida, pois essa fase da vida não representava grande destaque para sociedade, pelo contrário.

De acordo com o referido autor, já no século XIII surgem alguns tipos de crianças que são retratadas (em forma de pinturas), como anjo, tendo traços redondos e graciosos, expressos pelos artistas e demonstrando a diferença entre “crianças” e adultos. Ariès expressa como essa criança era pensada enquanto anjo

Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que era destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação de clérigos (ARIÈS, 1978, p. 52).

O segundo tipo de criança se refere ao menino Jesus e assim “o sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao menino Jesus até o século XIV” (ARIÈS, 1978, p. 53). Contudo no final da Idade Média a criança aparece não mais como representando o menino Jesus, a criança nua surge “quando se trata de inocentes ou das crianças mortas cujas mães seriam julgadas por Salomão. Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil” (ARIÈS, 1978, p. 53).

A particularidade da infância e da criança não era vista, pois mesmo com esses pensamentos sobre a criança enquanto anjo e enquanto “retrato” do menino Jesus não se aproxima do significado de criança e infância com importância social, e ainda conforme o autor “No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1978). Isso demonstra um entendimento de criança como “aquele ser pequeno que logo terá um tamanho de homem e importância real” e onde a infância não é uma fase reconhecida como parte da vida humana.

Na obra de Ariès (1978) destaca-se um pensamento de que a criança é “substituível”, e que poderia distrair as pessoas que dela eram responsáveis. A “paparicação” como é nomeado pelo autor como um sentimento superficial acerca da criança, vendo-a como “um animalzinho, um macaquinho impudico”. (...) “tal prática era característica das mulheres (mães e/ou amas) que cuidavam das crianças e que próximas ficavam, tendo assim prazer em paparicá-las” (ARIÈS, 1978), porém não se deveria preocupar-se com a morte de uma criança, pois logo outra viria para substituir à primeira.

Outro destaque do autor é para um fenômeno que perdurou até o fim do século XVII, “infanticídio”. Não era uma prática aceita, e se caracterizava como

(...) um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las.

(...) O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado como vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da sua falta de jeito (ARIÈS, 1978, p. 17).

Essa ação era mantida em “silêncio” e no século XVII uma parteira, “feiticeira branca recuperada pelos Poderes Públicos”, (p. 18) teria a missão de proteger as crianças e que os pais dessas crianças pudessem tê-las mais queridas de forma

que esses pais vigiassem e conservassem seus filhos. Ainda no século XVII os retratos das crianças sozinhas começam a ser mais numerosos e assim “sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância” (ARIÈS, 1978, p.19). A criança começa a ser vista “por ela mesma”, ou seja, com algum valor social e isso é uma novidade para se pensar na criança e na infância. O conceito de infância teria uma “evolução”, começa a ser entendido como um sentimento⁷ em relação à criança.

Ariès (1978) tem a tese de que a primeira infância e o reconhecimento e a valorização da criança é retratada e descrita somente a partir do século XVII e traz um relato onde expressa os sentimentos em relação à criança e a diferenciação desta para o adulto. Relata ações de uma menina, “netinha” de Bonne Mamam, “Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio” (ARIÈS, 1978, p. 68).

Mostra-se que houve descobertas em relação ao conceito de criança e de infância e que as cenas literárias e as pinturas expressariam esse momento da época, em que se descobre na primeira infância, corpo, hábitos e fala das crianças pequenas. Na sociedade medieval, não se teria o sentimento da infância,

(...) o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1978, p. 156).

Então, no final do século XVII forma-se para Ariès, um outro sentimento da infância, para nós uma nova concepção que inspiraria toda a educação até o século

⁷ Ariès em sua obra História social da criança e da família (1978) usa o termo “sentimento de infância” para expor as diferentes concepções e os diferentes olhares para a criança e para infância na sociedade tradicional. Em nosso trabalho usaremos o termo concepções para expor as maneiras de se ver e conceber os conceitos de criança e infância.

XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. “O apego a infância e a sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”. (ARIÈS, 1978, p. 162). A criança torna-se um assunto sério, é uma preocupação para seus pais e para sociedade, e acabam por ter lugar central na família.

Um momento marcante expresso na segunda tese de Ariès, exposta na obra “História Social da Criança e da Família” é o que o autor nomeia como novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais, que surgiria no fim do século XVII e o autor destaca essa mudança com dois pontos, sendo o aparecimento da **escola como lugar de aprendizagem** e a família conjugal. Na escola, a criança não seria mais vista como parte do mundo dos adultos.

Inicia-se, um “longo processo de enclausuramento das crianças, uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo, ao qual se dá o nome de ‘escolarização’” (ARIÈS, 1978, p. 11). A escola assim se torna um meio de isolar cada vez mais a criança do mundo dos adultos, tendo um período de formação moral e intelectual e essa formação acontecendo sob regime disciplinar rigoroso e autoritário.

GAGNEBIN(2005) destaca que com a obra de Jean-Jacques Rousseau de 1762 (Emílio), aparece uma concepção moderna de infância. Tal obra transforma a prática pedagógica de boa parte da elite esclarecida da época, pois, significando uma revisão da representação de infância, se começa a desconfiar da razão - privilegiada no pensamento racionalista moderno - e a confiar de forma ilimitada na natureza humana.

Por mais que não se tenha o pensamento da criança como um mini-adulto, nota-se a grande preocupação em se colocar as crianças nas escolas para que possam, sem a influência única do mundo adulto, serem pessoas disciplinadas, com sua formação moral e intelectual estabelecidas. Essa escola que isola e forma a criança muito se parece com o pensamento destacado em Platão e seu entendimento de que se precisa direcionar as ovelhas. Por sua vez, no pensamento moderno de Rousseau a criança me parece um “ser encantado”, “iluminado”, o que

muito se aproxima de uma pureza, que no pensamento rousseauiano viria da natureza humana, respeitando assim os movimentos naturais dos meninos e já no séculos XIII e XIV, como destacado por Ariès (1978), existe também uma certa pureza em determinadas crianças, o que acredito estar atrelada à ideia de pureza pela aproximação ao menino Jesus. Isso nos faz pensar nos compassos e descompassos que acontecem no decorrer da história com idas e vindas, diferentes significações e interpretações de conceitos.

Dentre as diferentes interpretações acerca do surgimento da infância damos destaque a contrapontos levantados em relação às teses defendidas por Ariès, que o sentimento de infância teria surgido na Modernidade e mais especificamente no século XVII. Segundo Rocha (2002), outros autores como, Moysés Kuhlmann Jr., Jacques Gélis, Daniele Alexandre-Bidón e Pierre Riché, trazem pesquisas realizadas que indicam a presença de uma preocupação com as crianças em períodos anteriores.

Ariès é considerado o precursor da história da infância, pois foi através de estudos realizados por ele com variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, que surgem os primeiros trabalhos na área de história, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII (ROCHA, 2002, p. 53)

Rocha (2002) cita que o próprio Ariès destaca que houve uma mudança no sentimento de infância devida às transformações sociais que acabam por refletir na mudança do comportamento das famílias. Tais mudanças trariam segundo Ariès dois momentos, a paparicação e o apego. A paparicação seria um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança e o apego surge a partir do século XVII, como uma manifestação da sociedade contra a paparicação da criança, e propõe separá-la do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional.

Rocha (2002) também afirma que Kuhlmann Jr. (1998), identifica no pensamento de Ariès a construção da infância a partir de uma visão linear, pois as fontes que o autor traz são de famílias abastadas, mas existiria uma infância e

crianças que são de outras classes sociais e que as fontes contariam com poucos registros do tipo utilizado por Ariès, uma vez que são de realidade econômica precária, ou seja, o sentimento de infância expresso por Ariès não abrangeria a realidade de como é pensada a criança e a infância na sociedade em diferentes classes sociais.

O que se teria nos estudos de Ariès eram relatos da infância ou da não infância de “meninos ricos”, pois essas crianças ficavam com sua família, ocupados em aprender a viver em sociedade, com regras a serem seguidas. Por outro lado temos as “crianças do povo”,

(...) filhos de camponeses e artesões, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças com seus folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem modos e talvez vestidas como adultos. Esta caracterização das crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que o conceito de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas. Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse (ROCHA, 2002, p. 58).

A criança do povo, diferentemente do que se tinha nas classes abastadas, eram vistas como parte da comunidade, do povo, assim uma criança pública. A infância, conforme estudos dos referidos autores, era vista de maneira diferente por classes sociais diferentes, isto é, as crianças ricas deveriam ter uma “educação” que pudesse distanciá-las dos adultos e, assim, que fossem aprendizes de regras da sociedade. Já a infância das crianças do povo, por mais que não seja destacada por falta de documentos, acontecia de outra maneira, expressando assim que o sentimento de infância também estaria presente nessa classe social. Kuhlmann Jr, (1998) ressalta que

(...) as crianças das classes populares possuíram também proteção, mesmo não sendo especificadamente da família: se é difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores.. (KUHLMANN JR, 1998, p. 25).

Conforme os autores citados, a criança e o sentimento acerca da infância existia, mesmo quando as crianças eram “dadas” para outras famílias cuidarem, já que essa ação poderia ser interpretada como preocupação em se ter crianças sendo “educadas”, ensinadas para depois voltarem para sua família. As crianças também não são tidas como únicas e sim como sendo de classes sociais diferentes, portanto a infância poderia ser interpretada de maneiras diferentes, com interesses diferentes, já que faziam parte de “mundos” diferentes de uma mesma sociedade.

1.2 Crianças no Brasil: portuguesas, indígenas, negras e escravas, pobres, nobres... crianças...

Após a exposição sobre os conceitos de criança e infância e sobre as concepções acerca da infância em momentos históricos marcantes, trazemos neste momento nosso estudo sobre as crianças vindas de Portugal na colonização e a realidade vivida por elas no Brasil: os grumetes⁸ e os pagens⁹; as meninas como órfãs do rei; as crianças como “meúdos”; as crianças índias e as crianças escravas. Assim focalizamos as “diferentes” crianças, vistas de maneiras diferentes e em realidades diferentes. Queremos expor como na história, desde a vinda de colonizadores, como a criança foi compreendida. E também como foi pensado o atendimento a estas pessoas, que por vezes foram tidas como mão-de-obra barata, ou como frágeis ou também como sujeito de direitos. Buscaremos expor as diferentes crianças que temos na nossa história e como está foi construída.

A historiografia internacional pode servir de inspiração para o estudo sobre a história da infância e da criança, mas não de bússola, mostrando que o Brasil tem uma criança diferente da criança descrita em outros lugares, em outros países.

⁸ Aprendiz que a bordo das embarcações fazia a limpeza e ajudavam os marinheiros nos diferentes trabalhos.

⁹ Pagem: marinheiro, que trata da limpeza em navios de guerra. Usamos a palavra **pagem** com essa grafia, tendo como referência o livro: História das crianças no Brasil de Mary Del Priore, 2004.

As crianças no Brasil, além das crianças índias que aqui viviam, e as crianças escravas que iriam fazer parte da história deste país, contamos também com a história de crianças vindas de Portugal. Seu percurso para chegar no Brasil e nas Índias, no mínimo foi trágico.

Nas embarcações portuguesas do século XVI, as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente (DEL PRIORE, 2004, p. 19).

Nas embarcações as crianças, tidas como “meúdos”, acompanhavam seus pais ou parentes na condição de passageiros, apesar de serem passageiros eram tratados como grumetes, com a mesma alimentação, demonstrando assim que não eram a prioridade e nem tão protegidos, como as crianças passaram a ser vistas em outro momento da história. Assim, os grumetes e pagens sofriam abusos de todos os tipos, violência e tinham que trabalhar como adultos, além de, na sua fragilidade, serem maltratados e terem péssimas condições para se alimentarem e permanecerem vivos nos meses de viagem. A expectativa de vida das crianças portuguesas era aproximadamente até os 14 anos. As crianças eram “como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas” (DEL PRIORE, 2004, p. 20).

Neste contexto os meninos entre nove a dezesseis anos serviam como grumetes nas embarcações. Esses meninos sofriam, pois prestavam contas aos marinheiros e mesmo aos pagens, outra função exercida por crianças que queriam aliviar sua quantidade de trabalho. Os grumetes eram os que tinham as piores condições, pois tinham pouco espaço. As viagens podiam durar até um ano e as acomodações destes eram as piores. Muitas vezes os grumetes ficavam a céu aberto tomando chuva e sol e assim adoeciam e muitas vezes morriam antes de chegar ao destino. As crianças ou então os “meúdos” quando doentes, que precisavam de cuidados, não podiam contar com médicos, pois esses eram poucos nas embarcações,

(...) as crianças eram entregues aos cuidados de barbeiros que serviam como cirurgiões nas embarcações; estes costumavam aplicar-lhes as temidas sangrias, método de cura para todo e qualquer mal, que, na maior parte das vezes, terminava por exaurilos ou matá-los (DEL PRIORE, 2004, p.56).

Os grumetes como ajudantes dos marinheiros, viam nesse trabalho nas embarcações a possibilidade de ter uma carreira na Marinha, passavam por muitos problemas a bordo como violência e “maus-tratos”, mas essa prática no mar era a “escola” e a possibilidade de se tornar um marinheiro (homem do mar). Outro papel também das crianças era o pagem da nobreza, que diferente dos grumetes, “tinham um cotidiano um pouco menos árduo, e muito mais chances de alcançar os melhores cargos da marinha, sobretudo servindo a algum oficial da embarcação” (DEL PRIORE, 2004, p. 28). Os pagens tinham como tarefa “servir a mesa dos oficiais, arrumar-lhes as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo que estivesse relacionado ao conforto dos oficiais da nau” (DEL PRIORE, 2004, p. 30). Os pagens podiam vir de famílias da nobreza, mas tinham os que eram recrutados das famílias mais pobres protegidas pela nobreza, e para a família esse recrutamento poderia representar a ascensão social.

As meninas, neste contexto, estão no papel de órfãs do rei, isso por faltar mulheres brancas “para os homens” que estavam nas Índias e no Brasil, assim são reunidas

(...) meninas pobres de “14 a 30 anos” nos “orfanatos de Lisboa e Porto”, a fim de envia-las sobretudo à Índia – no Brasil a prática de amancebar-se com as nativas suavizava o problema da constituição de famílias. Com essas meninas pretendiam-se envia-las para o matrimônio quando na Índia ou mesmo no Brasil elas chegassem (DEL PRIORE, 2004, p. 32).

Percebe-se o não cuidado com essas crianças especialmente quando têm-se os naufrágios ou os ataques dos piratas. Nestes casos as crianças não eram vistas com fragilidade, não eram as primeiras a desembarcarem em caso de naufrágio e para os piratas tornavam-se escravas para servi-los; “assim o número de pequenos

que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino” (DEL PRIORE, 2004, p. 49). Por isso, a história destas crianças que vieram nas embarcações é tida, pela autora, como história trágico-marítima.

Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes a vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança. (DEL PRIORE, 2004, p. 84).

Com essas características somos constituídos no Brasil com crianças vindas de diferentes povos, mesmo nobres ou pobres, brancas ou negras, índias, mulatas, meninas ou meninos. No Brasil a criança indígena era para os portugueses, e mais especificamente para a Companhia de Jesus, o “papel branco” que precisava ser escrito, precisava ensinar o “bem”, o caminho que a igreja, conjuntamente com a coroa, considerava o melhor para que aquele povo trabalhasse em favor de seus interesses, ajudando, assim, Portugal na sua exploração. A Companhia de Jesus nasce na primeira metade do século XVI,

(...) como ordem essencialmente missionária, aos poucos foi também se transformando em uma “ordem docente”. De fato, a Ordem dos jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só dos seus próprios membros, mas também da juventude, o que correspondia “ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, o mundo onde vivessem, os valores defendidos pela Companhia”. (DEL PRIORE, 2004, p. 56)

Os padres jesuítas tinham como uma das principais preocupações a conversão do *gentio* e o ensino das crianças. Esta última poderia contribuir diretamente para conversão.

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Nesse sentido, foi também esse movimento “que fez a Companhia

escolher as crianças indígenas como o 'papel blanco', a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se" (DEL PRIORE, 2004, p. 58).

A conversão ou mesmo a evangelização não se deu de maneira tão rápida e harmoniosa e assim as crianças índias poderiam facilitar essa tarefa, deveria assim dar atenção às crianças que seriam uma "ferramenta" para conversão dos adultos. Assim os pequenos índios não somente se converteriam como iriam, pouco a pouco, contribuir com a conversão de seu povo. As crianças constituiriam a "nova cristandade", poderia, assim, haver uma substituição de gerações, pois aqueles meninos ensinados na doutrina cristã, já sabendo ler, escrever tomariam o lugar de seus pais, veriam nos costumes de seu povo e no comportamento de seus pais algo que iria contra os ensinamentos aprendidos, assim poderiam se aproximar do comportamento aceito pelos portugueses e aceitarem as imposições feitas pelos colonizadores.

As crianças indígenas eram vistas como a possibilidade de, a partir da doutrina cristã (católica), encaminhar seu povo, outros índios para o caminho dos costumes portugueses, costumes "civilizados", distantes dos costumes de seu povo. Para que houvesse essa aproximação era usada a música que contribuía para a doutrinação e para participação nas formas da vida religiosa. Tais evangelizadores se sentiam tão "responsáveis" pela mudança e mesmo educação dos índios que, para aqueles que não fossem submissos à doutrina, era necessário o castigo. E para os outros, na maioria das vezes crianças, o trabalho para conversão era mais tranquilo. Assim se dava então a busca pela submissão e aceitação dos costumes e da cultura de outro povo.

Escolhiam-se os meninos porque, (...) "esta nova criação, que cá se começa, está tão aparelhada, para se nela imprimir tudo o que quisermos (se houver quem favoreça o serviço de Deus) como uma cera branda para receber qualquer figura que lhe imprimirem". (DEL PRIORE, 2004, p. 66)

Com os indígenas, se tentava a aculturação dos costumes e da própria terra, gerando, assim, para as crianças, uma mudança radical na educação. Também os castigos e ensinamentos católicos faziam as crianças desaprenderem e desvalorizarem a cultura indígena e o comportamento de seus pais e de seu povo.

Em destaque, o castigo feito por meio da palmada é uma ação nova para os índios. A palmada é introduzida no século XVI pelos jesuítas e causa aos índios surpresa, já que para eles seria inadmissível o ato de bater nas crianças, mas essa prática é introduzida como um ato de amor. Tal comportamento dos pais para educar seus filhos muito se aproximaria do ato de amor de Deus, conforme o discurso dos Jesuítas.

Então nos questionamos, as crianças para os colonizadores e para os jesuítas seriam um meio de aculturação, uma ferramenta para buscarem a mudança desejada e a dominação dos índios e de suas terras. Já as crianças para os índios, quem seriam? Como a criança era pensada e educada nas aldeias?

A respeito dessa questão, buscando conhecer a concepção de infância e criança dos indígenas, que também fazem parte da maneira como vemos a criança e a infância atualmente, e ainda compõem o que nomeamos como Crianças no Brasil, fizemos leituras sobre a criança indígena e como ela era vista e pensada em suas aldeias. Contrariamente a educação trazida por outros, os interesses dos portugueses colonizadores e da conversão tentada e forçada pelos jesuítas, buscamos destacar o contexto da educação que as crianças indígenas tinham em suas aldeias.

Nossa aproximação acontece a partir do questionamento de qual educação e mesmo do que seria a criança indígena em sua aldeia, com seus pares, com sua cultura. Extrapolando o que temos de registros de uma educação religiosa e sua tentativa exaustiva de conversão, queremos visualizar a criança indígena distante da questão da mão-de-obra ou mesmo “aprendizes” de ensinamentos católicos e ainda “aprendizes” da civilização.

Na tentativa de compreensão do que seria a infância e a criança no contexto indígena, nossas leituras estiveram localizadas em artigos que tratavam da criança e da educação dessas crianças, tendo como exemplo as tribos: Kaiowá e Guarani consultado no artigo sobre a criança indígena e a Educação Infantil e ainda a tribo Xavante com artigo que discute a criança xavante e a educação indígena.

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de

parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. (NASCIMENTO, 2006, p. 08).

Nesta perspectiva as crianças indígenas são parte, não parte com aspas, com pouca participação e sim parte como qualquer outro índio da aldeia. Estão em todos os espaços, tendo tarefas e participando com as mulheres e os homens da aldeia e das atividades diárias. Sendo assim, notamos o diferente olhar dos índios para suas crianças,

Liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia-a-dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo”. (NASCIMENTO, 2006, p. 08)

Tal liberdade e autonomia, tão encontrada em textos de pesquisas sobre a educação indígena e as crianças indígenas, nos fazem pensar nessa criança que difere de outras maneiras de se ver a criança em nossa sociedade. Consideramos importante ressaltar o que os estudos apontam como características surpreendentes quando observados os índios e suas crianças, no caso dos exemplos das crianças Xavantes.

Vale a pena ressaltar que a criança Xavante vive também em seu “mundo” algumas ações que são particulares a essas fases não sofrendo diretamente interferências dos adultos. Tendo como exemplo as brincadeiras, elas ocorrem de um modo espontâneo, não necessitando que o adulto determine, quando deverão ocorrer, estipulando tempo e regras, cada uma faz de acordo com a vontade e espontaneidade. Isso é um fator extremamente importante, que difere as crianças indígenas Xavante das demais crianças não índias. Pois, as não índias constantemente estão sendo “vigiadas” pelos adultos, passam por regras e limitações, existindo pouca liberdade entre as mesmas. As próprias crianças Xavante afirmam ser livres dentro da aldeia, sendo isso, um fator cultural sumamente importante no grupo e é também valorizado pelos anciãos essa espontaneidade das crianças (MELCHIOR e BRAND, 2007, p. 4).

A liberdade tão valorizada pelos índios nos faz pensar, principalmente porque estamos presos a outra concepção de criança e a outra realidade, uma realidade da autoridade, de tempos determinados pelos adultos para

qualquer ação da criança, então podem surgir questões de como essa criança poderá ser educada, como aprenderá. Nossa resposta vem quando em nossas leituras notamos que a liberdade vem do entendimento de que estão livres e podem ter suas ações pautadas no que considerarem melhor, mas isso vem no caso das crianças indígenas mergulhado e pautado nos exemplos, outra coisa muito valorizada, o exemplo dado e recebido nas aldeias e o valor dos anciãos nesses exemplos. Assim, para os anciãos as crianças seriam uma dádiva, um herdeiro que levaria conhecimento para outras gerações.

Os exemplos dados possibilitariam uma aprendizagem do que é necessário oferecer para sua aldeia e para seu povo, isso porque, as crianças desde muito pequenas, têm seus exemplos

A criança desde e seu nascimento crescia no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam os pais (...). Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E o menino ajudava os pais e depois ensinava artesanato como são flecha e caça (...). E assim, os pais ensinavam os filhos. (NASCIMENTO, 2006, p.08)

Levantamos o seguinte contraponto: parece-nos que quando falamos de criança indígena e todo respeito à criança enquanto parte do povo e da aldeia, muito se distancia do entendimento da criança, e mais, da criança indígena para os colonizadores, para os que vieram “ensinar”, mesmo falando da mesma criança (criança indígena). Vemos o quanto as concepções são distintas. Arriscamo-nos dizer que isso não acontece somente com a criança indígena, mas com a criança em geral, que é uma incógnita em nossa sociedade e em diferentes lugares que essa sociedade tem. A criança indígena pode ser contada de diferentes formas, e assim a criança, enquanto sujeito dessa sociedade, pode e é vista com diferentes concepções, considerando que estão em diferentes momentos históricos e contextos culturais e sociais distintos.

Del Priore (2004) vai traçando a criança e a infância no Brasil durante a Colônia e o Império, mostrando as maneiras de tratar a criança, desde o nascimento, a amamentação, em que no caso indígena, se estendia até mais tarde

e acabou por influenciar as mães portuguesas. Os rituais feitos pela morte da criança também são relatados pela autora, além disso, demonstra toda influência no entendimento do que seria a criança embasado no catolicismo

Haviam os que morriam e tornados “anjinhos”, honravam a Deus, no céu e haviam aqueles que partiam direto para “o limbo”: segundo um catequista, “uma caverna escura por cima do purgatório em que estão os mínimos que faleceram sem batismo”. Pagãos eram enterrados nas biqueiras das casas ou nas encruzilhadas, de onde, acreditava-se, rogavam o batismo (DEL PRIORE, 2004, p. 92).

Quando tratamos da relação entre negros e brancos as concepções de criança são diferentes. Trazem a diferença na maneira de pensar, dependendo das mães, se são negras ou portuguesas. Ainda se distinguiam pelas influências das amas ou mesmo dos moralistas, enquanto as amas resguardavam as crianças e cuidadosamente as colocavam para dormir, cantando e falando com elas na tentativa de ter uma relação mais estreita entre crianças e adultos. Os moralistas da época, por sua vez, acreditavam que a boa educação para eles, implicava em castigos físicos, como as tradicionais palmadas.

Como os relatos feitos sobre o cotidiano das crianças eram escassos, percebe-se que “não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e menos ainda, as crianças, mesmo em se tratando dos filhos de pessoas importantes” (DEL PRIORE, 2004, p.107). As crianças negras por sua vez eram consideradas

(...) graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (DEL PRIORE, 2004, P. 111)

As crianças negras cresceriam e iriam trabalhar, gerando assim lucro para seus senhores. Como já visto em outros momentos da história, as crianças assim que podiam andar e trabalhar, acompanhavam seus pais nas atividades cotidianas. Com as crianças negras o mesmo acontecia, da mesma forma que para as crianças

brancas que não faziam parte da nobreza e tinham atividades a serem realizadas da mesma maneira que os adultos. As crianças negras precisavam aprender a servir seus senhores nas atividades direcionadas aos escravos. Percebemos que a criança como mini-adulto no Brasil especificamente tem essa realidade de escravidão, servidão e castigos como os negros pequeninos.

A proclamação da República (1889) traria para o Brasil um regime democrático e isso influencia a concepção acerca da infância e como a criança neste modelo de sociedade era vista. Vivia-se naquele momento.

Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de estado com políticas sociais e legislação específicas. (DEL PRIORE, 2004, p. 347)

Essa realidade brasileira de famílias pobres que têm seus filhos em condições difíceis e por vezes muitos filhos dificulta o tempo destinado a educação, uma vez que estes devem também trabalhar para trazer o sustento da família. Além disso, existia a ideia de que as famílias não eram estruturadas e isso formaria criminosos para a sociedade, assim como ativistas políticos, que também eram vistos como criminosos, isso tudo implicava em uma intervenção do Estado.

Inicia-se a abertura de instituições que recebem e cuidam de crianças em situação de violência, por conta do trabalho infantil, das crianças como mão-de-obra, crianças abandonadas e de outras formas de violência contra a criança.

(...) a interação dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do estado por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a delinquência e a criminalidade. (DEL PRIORE, 2004, p. 348)

Mais tarde a preocupação com a educação e com os direitos da criança ficaria expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 5º em que criança e adolescente não poderá ser objeto de qualquer negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (...), e no capítulo II

sobre o direito à liberdade, a criança tem direito a “opinião e expressão e a participar da vida política, na forma da lei”;

O direito ao respeito abrange a

(...) preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Por fim o direito a dignidade tem a criança a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2004, p.8).

Nossa reflexão acerca da infância e da criança é a de que acumulamos influências históricas do sentimento e dos entendimentos da infância, trazemos também diferentes maneiras de vivenciar a infância, dependendo de onde essa criança está, lugar, tempo, cultura e sociedade. O caminho feito desde a Antiguidade até os dias atuais, como já dito, não tem uma harmonia, uma organização fechada de início e fim, desse ou daquele entendimento de criança e de infância. No Brasil percebe-se que as diferentes crianças: negras, índias, mestiças, imigrantes, portuguesas e brasileiras suscitam acerca da sua educação e mesmo da sua história concepções diferentes do que é ser uma criança. De qual infância falamos? Essa infância está em qual momento histórico, em qual lugar na sociedade? Falamos isso porque mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente colocando o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, sabemos que estamos num país que ainda tem uma forte história de negligência para com as crianças que sofrem violência, que sofrem sendo trabalhadores, que não têm direito à educação, à saúde, ao que é entendido como imprescindível a criança.

Sabemos que falamos de crianças mil, de infâncias e não de uma infância somente. Isso se deve a nosso caminho traçado pela história e assim o conceito de criança foi sendo significado e (re)significado, pois somos o resultado de crianças portuguesas nas embarcações, nobres ou não, mini-adultos ou mesmo “escravos”, crianças indígenas, crianças catequizadas ou não, crianças negras, crianças imigrantes, crianças que trabalham, crianças pobres, crianças de famílias abastadas, crianças abandonadas, mimadas, crianças ingênuas e crianças “intratáveis” e ainda meninas ou meninos, deste ou daquele lugar, desta ou daquela região, de uma cultura ou de outra.

Portanto, as crianças brasileiras não têm uma única definição e sim uma diversidade, crianças que vêm de famílias e de culturas e que também vivem de maneira diferente dependendo do contexto econômico e social, além da educação que também se enquadra nas diferenças e contribui para termos estas, aquelas e mais outras crianças, sempre em mudança. O conceito foi construído, o significado atribuído, mas está em curso o (re)significar dos sentidos atribuídos à criança e à infância, ou mesmo à infância que se quer para elas.

Para pensarmos em infância um pouco mais...

Nem domínio do *pecado* nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu *limite* interior e fundador, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente de que a *humanidade* do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas, sim, muito mais, acolher e bordar. É porque a infância não é a humanidade completa e acabada, é porque a *infância* é, como diz fortemente Lyotard, in-humana, que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também, a invenção do *possível*. (GAGNEBIM, 2005, P. 181).

Neste capítulo apresentamos as concepções de infância e as maneiras diferentes de se ver a criança em sociedades diferentes e momentos históricos distintos. Traremos no próximo capítulo “Educação, Escola e Escola de Educação Infantil” a discussão sobre educação enquanto trabalho não-material, tratamos também de escola, conceito discutido e fundamentado na Pedagogia histórico-crítica SAVIANI (2003) e ainda o atendimento as crianças pequenas em outros países e seus reflexos no Brasil, apresentamos tendências conforme KRAMER (1993). Assim buscamos no capítulo seguinte discutir conceitos como Escola e Educação Infantil, pois esta discussão é relevante para nosso trabalho e para nossa análise de dados.

CAPÍTULO II

ESCOLA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Começamos nosso texto sobre a escola de Educação Infantil, primeiro fazendo uma explanação sobre o conceito de escola e assim justificando nosso uso de Escola de Educação Infantil, entendida por nós como um lugar de educação e de ensino e não como um espaço para “atendimento” à família das crianças, mães trabalhadoras ou mesmo com um interesse único num espaço que possa cuidar da higiene das crianças. Não compartilhamos também da Educação Infantil como única e exclusivamente voltada à preparação para o Ensino Fundamental, ensino este muitas vezes visto como a “escola de verdade”. A Educação Infantil é um espaço que acaba por inserir a criança numa rotina escolar, que a levará para o Ensino Fundamental e sabemos que atende às mães direta ou indiretamente (dependendo do entendimento de Educação Infantil), pois as mães contam com a Educação Infantil para organizar sua vida e seu trabalho, mas “a escola para crianças até 6 anos têm a função de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática” (KRAMER, 1993, p. 19). Portanto, a escola de Educação Infantil deve ser vista para além destes papéis de assistência social, pois ela é um lugar onde as crianças se relacionam e aprendem a partir desta relação social e cultural que as contextualiza, ou seja, apresenta-lhe a maneira como as pessoas se organizam política, social e culturalmente.

Consideramos que a educação infantil é integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo,

preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. (ARCE, 2007, p.07)

Então, o que ressaltamos é que a escola é mais do que isso ou aquilo, é mais do que um espaço para as crianças passarem algumas horas do dia. Portanto discutir e refletir sobre a criança inserida na Escola e na Escola de Educação Infantil se faz necessário.

(...) reconhecemos a função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, e consideramos como extremamente relevantes as contribuições que pode conferir à escola de 1º grau. (KRAMER, 1993, p. 19)

A Escola então e, em especial a escola de Educação Infantil, não pode ser reduzida a uma etapa preparatória da vida escolar que precede a próxima (Ensino Fundamental), mesmo que isso seja também sua característica. Sobretudo, a escola de Educação Infantil deve ser o lugar onde a criança se faz criança, um desenvolvimento que deve estar pautado em uma preocupação com o ensino e a aprendizagem, com uma estrutura que possibilite tal desenvolvimento e com profissionais qualificados e valorizados.

2.1– Escola e Educação Infantil

Partimos da etimologia da palavra escola, vinda do grego com o significado de “o lugar do ócio”. A escola era vista como um lugar para pessoas que tinham tempo livre para o ócio, diferentemente do que hoje é entendido por escola, como uma instituição para o ensino de alunos, sob a responsabilidade de professores(as) que atuam diretamente com crianças, adolescentes, jovens e adultos, ensinando e assim possibilitando a aprendizagem de conhecimentos sistematizados por parte dos alunos. Talvez ainda esteja presente na Educação Infantil esse entendimento

de escola como espaço para o ócio. Isso justificaria o espontaneísmo que acontece nas práticas na Educação Infantil.

Outra ideia defendida que influência na formulação das concepções de educação infantil é a aproximação desta com o ambiente doméstico e familiar.

A ideia emblemática vigente, implícita ou explicitamente, não deixava de ser o seguinte: o ambiente mais adequado para o desenvolvimento das crianças pequenas é o ambiente doméstico, mas, diante de impossibilidades ou dificuldades para o exercício dessa função tornam-se necessários espaços substitutivos. Na falta da mãe... a tia! (ARCE, 2007, p. 05)

A Educação Infantil é, por vezes, vista como um lugar onde as crianças passam o tempo, pois não podem ficar em casa com a sua família, com a sua mãe, uma vez que seus pais trabalham e não têm tempo, então a profissional que atua com essas crianças acaba por ser vista como uma mãe ou a “tia” que fica com as crianças e acompanha o dia-dia dos pequenos.

Partindo dessa ideia, de escola para as crianças pequenas, e querendo discutir o conceito de escola, tomamos como opção teórica para tal reflexão a Pedagogia histórico-crítica. Com base em Saviani (2003) discutimos a educação e o lugar destinado à escola. Para isso iniciamos nossa reflexão sobre a Pedagogia histórico-crítica como sendo, segundo o autor, o sinônimo de Pedagogia dialética. O autor optou por renomeá-la devido à polissemia acerca do entendimento do conceito de dialética. Na Pedagogia histórico-crítica a dialética é entendida como a teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Assim a concepção de histórico-crítica conforme Saviani (2003) é “o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (p. 88).

A Pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar deve, segundo o autor, identificar as formas como está expresso o saber objetivo que foi produzido, construído historicamente, vendo neste um movimento dialético, de produção e de transformação contínua. Assim como, também deve converter o saber objetivo em

saber escolar, para que o conhecimento seja assimilado pelos alunos no espaço da escola e nos tempos escolares. Por fim, e tão importante, deve-se prover meios para que os alunos assimilem o saber objetivo, não somente na questão do resultado e sim percebendo e discutindo o processo e as tendências para transformação do processo.

Neste contexto da Pedagogia histórico-crítica a educação é entendida como uma exigência do processo de trabalho, bem como faz parte do próprio processo de trabalho. O processo de produção da existência humana deve garantir “a subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica” trabalho material””. (SAVIANI, 2003, p. 12). Para que o homem produza materialmente ele precisa antecipar suas ideias e como será realizada a ação, sendo assim, ele representa mentalmente os objetivos reais e para isso precisará de

(...) aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material” (SAVIANI, 2003, p. 12)

O trabalho não-material está na produção de ideias, produção do saber e a educação está posta nesta categoria de trabalho não-material, mas conforme Saviani (2003) a produção não-material tem duas modalidades, sendo a primeira as atividades em que “o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos” (SAVIANI, 2003, p. 12). A segunda modalidade diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção e é nessa modalidade do trabalho não-material que a educação está colocada.

A educação na forma escolar tem, na época moderna, uma transformação pautada num tipo de sociedade que começa a deixar o campo e a organização do trabalho no campo, deixando a agricultura e se enquadrando em outras exigências para a vida na cidade e em outra organização do trabalho. O conhecimento sistemático, com a expressão letrada e a expressão escrita é uma necessidade da

sociedade burguesa e a universalização da escola básica é pensada para melhor responder à organização da nova sociedade.

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais. (SAVIANI, 2003, p. 96)

A educação escolar é expressa por Saviani (2003) como paradoxal. A escola pode assim ser vista como secundarizada, onde não seria a única e nem a principal forma de educar, vista por vezes como prejudicial e mesmo a possibilidade de não tê-las, pois elas seriam ruins. Para a negação da escola coloca-se que se educa

(...) através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa – isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escolar. (SAVIANI, 2003, p. 97)

A hipertrofia da escola é outra maneira que a sociedade moderna tem de ver a educação escolar, que pode ser vertical ou horizontal. No sentido vertical se quer ampliar o tempo de escolarização e antecipar seu início. Saviani (2003) exemplifica esse sentido da verticalidade falando da educação escolar para crianças pequenas, “a chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano” (SAVIANI, 2003, p.97)

A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível, desde o nascimento. Além desta extensão vertical, há a extensão horizontal (...) Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. (SAVIANI, 2003, p. 98)

Para nós a educação escolar para as crianças pequenas, pensada como prática pedagógica proporcionaria à criança, desde bebê, a socialização, sendo ensinadas, educadas e se relacionando umas com as outras. O ensinar para nós se dá em todas as atividades, não se prende a questão de conteúdos específicos somente, mas a aprendizagem no cotidiano, nas relações que as crianças estabelecem entre si, umas com as outras, com o profissional que atua na Educação Infantil e mesmo com ela mesma. Mas o problema seria o não entendimento da Educação Infantil, da escola que atende e educa as crianças na tenra idade. Mesmo profissionais que com elas atuam, muitas vezes se colocam contra a entrada das crianças ainda muito pequenas na escola ou mesmo quando as mães ou responsáveis não trabalham. Ou seja, é uma educação pensada para atender à família e não às crianças. Outro aspecto é a carga horária estabelecida na escola, que se enquadraria também em diversos interesses, dos pais como políticos, financeiros, dentre outros e poucas vezes no interesse de educação para as crianças enquanto sujeito de direitos.

Mas na hipertrofia escolar nota-se que a educação é somente pensada na escola e não fora dela, pois a educação não-escolar, não-formal, informal, extra-escolar são vistas como negativas, e a educação “propriamente dita” estaria somente na escola formal. Mas é importante ressaltarmos o que a Pedagogia histórico-crítica acredita ser papel da escola e a especificidade deste espaço, desta instituição

(...) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2003, p. 98)

Temos, então, dois posicionamentos em relação à escola, o de hipertrofia, que tem a escola como única possibilidade de educação, confundindo a educação num âmbito maior com a educação escolar. Outro posicionamento em relação à

escola é o de secundarização, vendo a escola como desnecessária e acreditando que a educação pode vir por outras instituições e não precisaríamos da escola com sua especificidade. Não podemos desconsiderar a importância de outras vivências educativas, mas precisamos ter claro o papel que a educação escolar exerce.

Nosso entendimento dessas tendências é de que realmente existe educação em outros lugares, existem vivências e aprendizagens, mas precisamos saber se falamos de educação de forma mais ampla ou especificamente de educação escolar. Notamos que nas discussões em relação à escola de Educação Infantil os posicionamentos variam entre os que querem a Educação Infantil para atender aos pais, enquanto as crianças pequenas, sujeitos em formação, ficam em segundo plano. Nestes casos, o interesse é dar assistência às famílias principalmente se as crianças estão numa classe menos favorecida economicamente. Ocorre ainda que a Educação Infantil também pode ser vista como completamente desnecessária, pois crianças pequenas “não precisam aprender”, são pequenas demais para isso.

Ainda vemos outros posicionamentos em relação à escola e à escola de Educação Infantil, mas para nós os posicionamentos estariam pautados em outros interesses que atribuem outros significados e nomenclaturas à escola, como por exemplo: creche, espaço, atendimento infantil, educação, ensino, assistência, recreação, pois,

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre a tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2003, p. 98)

Notamos que os interesses são políticos e de classe, entendendo o conhecimento, o saber como objeto do trabalho escolar e vendo o contexto da divisão de classes e de interesse em manter a organização da sociedade capitalista. Ter uma educação escolar, um entendimento de escola como direito e como espaço para ensinar e assim formar sujeitos de direitos, incomodaria os que estão no poder numa sociedade capitalista. Assim busca-se a desvalorização da

escola e principalmente da escola pública, e a sociedade vai pouco a pouco sendo conquistada pela ideia de assistência, ajuda, cuidado de alimentação e higiene com as crianças e as famílias, tratando as crianças como pequenos “anjinhos” que precisam mais de mãe do que de um profissional com formação adequada que lhes eduque e lhes ensine.

Essa situação é uma maneira de “manter a ordem” da sociedade capitalista que precisa ter bem definidos os papéis, os lugares, as classes, e mais, com esse entendimento de que o que é público passa a ser privado e o “privado é sempre melhor”, mantém-se uma organização de controle, ou seja, para as crianças pobres um lugar para passar o tempo e ter a alimentação, o que já é uma grande ajuda. Não se pensa em ensinar em desenvolver atividades significativas que busquem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e político. Em síntese, elas só precisam de um lugar para ficar enquanto seus pais trabalham.

Por outro lado, para as crianças das classes mais abastadas, crianças da elite, o atendimento é diferenciado. Elas precisam o quanto mais cedo ter escola e de preferência a melhor, a mais cara, a que ensine muito, que seja conteudista, para que essas crianças sejam o destaque e mantenham a organização de uma sociedade capitalista. Essa dualidade de ensino e de escolas, justificada pela classe social das crianças, coloca as crianças da escola pública em desvantagem no que se refere ao contato com o conhecimento escolar, historicamente acumulado pela humanidade e ao qual elas têm tanto direito quanto as crianças das escolas privadas. Essa desvantagem é significativa diante do mundo do trabalho.

Com esse relato sobre o entendimento da Educação Infantil, num contexto de uma sociedade capitalista, precisamos compreender como se deu o “atendimento” da criança no decorrer da história. Pois, essas mudanças em relação à Educação Infantil estão diretamente relacionadas a momentos políticos e à forma como a sociedade se organiza, temos no Brasil um percurso permeado de interesses e de influências, influências como já visto no percurso dos conceitos de criança e infância, vindas dos colonizadores e de outros lugares que foram desenhando a maneira de atendimento das crianças. Sabemos que a educação para as crianças pequenas sofreu influência direta do significado de criança e infância e do momento

histórico em que a sociedade vivia. Assim, para que possamos compreender a Educação Infantil no Brasil, precisamos nos remeter as influências e ao percurso que a Educação Infantil teve em outros países. Por isso, nosso texto destaca as ideias e práticas de Educação Infantil em diferentes lugares e compreendida por diferentes pensadores da educação e da educação para crianças pequenas.

2.2 – Modelos e espaços da Educação Infantil

Ariés (1981) destaca o contexto em que a educação para crianças é pensada, contexto este moral onde através do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões da cúria: o modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança. A preocupação da família com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais comesçassem, então, a encarregar-se de seus filhos.

Consequentemente, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança melhor doutrinada atendendo à nova sociedade que emergia. Tal concepção de indivíduo que aparece faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que ela está inserida. Com o surgimento desse novo homem, moderno, aparecem também as primeiras instituições educacionais, permitindo a concepção de que os adultos compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades (ARIÈS, 1981, p. 193).

Tendo a referência histórica de que ao longo dos séculos a educação de crianças pequenas foi entendida como de responsabilidade da família e particularmente das mulheres, a criança era vista como um pequeno adulto que logo sairia da dependência e iria ajudar os adultos nas atividades cotidianas, já nas classes mais abastadas as crianças eram tratadas com alguns paparcos, mas ainda não se tinha a criança pensada com seu papel social e suas especificidades.

Na Idade Média existiam as rodas dos expostos, sistema adotado em igrejas e hospitais, que consistiam em muros com cilindros em que eram colocadas crianças “não desejáveis” que podiam ser deixadas sem que fosse identificado quem as colocou para “doação”. Na Idade Moderna os “lares substitutivos” são a opção para as crianças abandonadas e esse recolhimento partia de entidades religiosas. Assim percebemos que a Educação Infantil passa por

(...) ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. (OLIVEIRA, 2011, p, 59)

Dando destaque à influência da sociedade europeia, nos séculos XV e XVI localizamos autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) que trazem outros modelos educacionais, tendo novas visões sobre a criança, uma visão de que a educação “deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem” (OLIVEIRA, 2011, p. 59). Outra visão, advinda das transformações ocorridas nos países europeus motivadas por conflitos entre nações, é a de atendimento às crianças vítimas da pobreza e assim se tem organizações para atender crianças pequenas abandonadas e que sofriam maus-tratos. Essas organizações eram, então, coordenadas por mulheres que faziam parte da comunidade, as crianças por sua vez, vinham de famílias onde os pais trabalhavam em fábricas e cada vez mais haviam trabalhos originados da Revolução Industrial.

Os movimentos religiosos são os precursores deste atendimento às crianças pobres, e então, na Inglaterra e na França, as crianças de 2 ou 3 anos eram atendidas com a proposta de “desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos” (OLIVEIRA, 2011, p. 60). As crianças quando completassem seis anos iriam para escolas que se encarregariam da leitura e escrita destas crianças, mas ainda tinham um caráter religioso que vale ser lembrado. Exemplo disso foi a “escola de tricô”, criada pelo

pastor protestante Oberlin, na segunda metade do século XVIII, onde mulheres ensinavam a grupos de crianças a ler a Bíblia e a tricotar.

Na Europa o sistema de atendimento às crianças menores de 6 anos de idade recebeu denominações variadas. Azevedo (2005) destaca os espaços criados em cada país e os renomados expoentes da educação para crianças,

Infant School – 1816 – inglesa – Robert Owen (escocês) industrial e filantropo.

Salle d’asile – 1826 – francesa – Denis Cochin e Eugénie Millet - de início particulares foram gradualmente sendo assumidas pelo Estado (1848) e como instituição pública passaram a se chamar *école maternelles*, designação que só viria a vingar em 1881.

Sala de asilo-modelo – 1828- anexo à sala-de-asilo para a formação de mestras e mestres, dirigido por Eugénie Millet.

Kindergarten – 1840 – Frederic Froebel dá o nome à sua instituição de educação de infância de *jardim-de-infância*. A Áustria foi o primeiro país que reconheceu legalmente a existência dos jardins-de-infância em 1872.

Case dei Bambini – Itália - Início séc. XX – Maria Montessori .

Maison des Petits – anexa ao Instituto Jean Jacques Rousseau criado em 1912 por E. Claparède (1873-1940), onde Nina Audemars e Louise Lafendel utilizaram e adaptaram os métodos de Froebel, de Montessori e de Decroly, que exerceu significativa influência em Portugal. A Suíça, com Rousseau e Pestalozzi, tornou-se a pátria da pedagogia. (AZEVEDO, 2005, p.38)

Assim sendo, uma nova ideia de Educação Infantil surge na Europa na Idade Moderna com a Revolução Industrial em curso, passa-se a pensar sobre a escolaridade obrigatória e sobre a importância da educação para o desenvolvimento social.

(...) a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Porém, apesar de ser pensada uma educação para crianças, como podemos suspeitar essa não serviria para todas elas. As crianças mais pobres tinham à sua volta uma discussão sobre se poderia ou não, e de que forma, ser oferecida educação a elas. A elite defendia que não seria interessante educar as crianças pobres, pois para elas seria suficiente o aprendizado de uma ocupação. Os reformadores protestantes, por sua vez, defendiam a educação como um direito universal.

A partir dessa discussão sobre a educação como direito é ressaltada a questão de “como ensinar” e, então, alguns autores estabelecem bases para um ensino centrado na criança. Apesar de não necessariamente terem ideias convergentes, tais autores concordavam que “as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo”. (OLIVEIRA, 2011, p. 63)

Oliveira (2011) destaca que desde a Antiguidade filósofos pensavam na atividade do próprio aluno como propulsora de seu crescimento intelectual, como podemos ver em reflexões atribuídas à Sócrates, assim como, em Platão que destaca em sua obra (*A república*) a brincadeira como sendo uma dessas atividades. Na Idade Média temos autores que também defendem a atividade como sendo importante para o desenvolvimento intelectual (Santo Agostinho; Montaigne). Ressaltamos que apesar da atividade ser pensada como importante para esses autores, a maneira de abordá-la era distinta, pois estão em épocas e correntes filosóficas diferentes.

A preocupação em como ensinar a criança é fortalecida na Idade Moderna, destacamos a seguir, a partir de Oliveira (2011), outros pensadores e suas ideias do que era necessário para as crianças pequenas, o que deveriam aprender e como deveriam ser tratadas. Vejamos as ideias de cada um deles:

Comênio (1592-1670) – Preocupado em educar crianças menores de seis anos. Afirmava que o nível inicial de ensino era o “colo da mãe”. Já em 1637 elaborou um plano de escola maternal em que os materiais audiovisuais, como livros de imagens deveriam ser usados para educar crianças pequenas. Um importante destaque a ser

feito sobre Comênio é que ele usou a imagem de “jardim de infância”, onde “arvorezinhas plantadas” seriam regadas, isso seria a educação das crianças pequenas.

Rousseau (1712-1778) – Sua proposta educacional se opunha à prática familiar vigente de delegar a educação dos filhos a preceptores e destacava o papel da mãe como educadora natural da criança. Para ele a infância não era apenas um período de preparação para a vida adulta e sim tinha valor em si mesma. Destaca-se que em vez de disciplinamento exterior como se queria os religiosos da época, a educação estaria pautada na liberdade e no ritmo da natureza. (...) *a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade.* (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Pestalozzi (1746-1827) – Se aproximava das concepções educacionais de Rousseau e se contrapunha ao intelectualismo excessivo da época. Acreditava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, pensava que a criança deveria aprender coisas e não palavras e ainda: “Adaptou métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza”. (OLIVEIRA, 2011, p, 66).

Froebel (1782-1852) – O educador alemão com base nas ideias de Pestalozzi cria em 1837 um *kindergarten* (“jardim de infância”), onde as crianças seriam sementes que deveriam ser adubadas, regadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, para assim desabrocharem em clima de amor.

Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistencialistas existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter, segundo o autor, constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior. (OLIVEIRA, 2011, p, 67)

A maneira de pensar a criança e priorizar a liberdade desta é vista na Europa como ameaçadora ao poder político alemão, então são fechados os jardins de

infância do país por volta de 1851. Porém, os jardins de infância proibidos na Alemanha, são difundidos na Inglaterra e na Itália e na mesma época eram feitas experiências no Brasil com base nas ideias do educador alemão.

No final do século XIX a discussão sobre diferentes concepções de educação pré-escolar se amplia e apesar de regulamentações feitas para organizar esta educação, os países da Europa ocidental não tiveram tais regulamentações efetivadas e isso demonstrava que a realidade educativa ainda mantinha discussões e visões diferentes, principalmente em relação às crianças das camadas populares. Já a partir do século XX a Educação Infantil europeia conta ainda com especialistas advindos da área da saúde que trazem atividades para crianças pequenas com uso de materiais especialmente confeccionados.

Decroly (1871-1932) – Médico que trabalhava com crianças excepcionais. Para ele o trabalho com as crianças deveria ser voltado para o intelecto, acreditava que o trabalho se estruturaria segundo três eixos: observação, associação e expressão. Além disso, Decroly defendia a observação dos alunos para que fossem organizadas turmas homogêneas.

Montessori (1879-1952) – Médica psiquiatra italiana, produziu uma metodologia de ensino com base nos estudos de Itard e Segun, médicos que haviam proposto o uso de materiais apropriados como recursos educacionais. O material desenvolvido por Montessori buscava desenvolver as funções psicológicas e ainda

Montessori criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora (ligados, sobretudo à tarefa do cuidado pessoal) e para educação dos sentidos e da inteligência – por exemplo, letras móveis, letras recortadas em cartões-lixas para aprendizado de leitura, contadores, como o ábaco, para aprendizado de operações com números. (OLIVEIRA, 2011, p, 75)

Freinet (1896-1966) – No século XX o educador renova as práticas pedagógicas, “a educação que a escola dava as crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social”.(OLIVEIRA, 2011, p. 77). Freinet não trabalhou diretamente com crianças pequenas, mas suas

técnicas ou atividades eram vistas como práticas didáticas possíveis para creches e pré-escolas de vários países.

Dentre as contribuições dadas para a construção de uma escola para crianças, a Educação Infantil, sendo entendida por vezes como assistencial, preparatória, educativa, podemos identificar o quanto tais influências fazem parte do ideário que temos sobre educação para crianças pequenas.

Além de pensadores já citados, temos as contribuições de nomes do campo da Psicologia que se preocupavam em compreender como acontecia o desenvolvimento e como possibilitar um melhor desenvolvimento e uma melhor aprendizagem da criança. Assim consideramos nomes da Psicologia como Piaget, Vygotsky e Wallon que são referências dos trabalhos realizados com crianças na educação infantil, que contribuem com as concepções construídas em relação ao desenvolvimento infantil. A seguir, apresentamos cada autor e alguns dos seus principais conceitos que acreditamos contribuir com a nossa pesquisa.

Jean Piaget (1896-1980) teve o interesse em saber como o ser humano elabora o conhecimento, com a “teoria dos estágios” contribuiu para se pensar a educação, mesmo não tendo a pretensão e não escrevendo para Pedagogia seus experimentos e sua teoria foi utilizada na educação, inclusive de crianças pequenas.

A formação de Piaget em ciências naturais levou-o a buscar compreender o conhecimento com base na biologia. Em sua concepção, conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 45).

Destacamos os conceitos de Piaget: assimilação; acomodação; equilíbrio e abstração. A partir destes conceitos o autor pretende discutir a inteligência e ainda sua função. Ressaltamos em relação a este autor o desenvolvimento cognitivo e a organização que se daria em estágios. O estágio “se caracteriza por uma maneira típica de agir e de pensar e constitui uma forma particular de equilíbrio em relação ao meio” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 48). Os estágios são quatro: “sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade), o pré-operatório (dos 2

aos 7 anos), o operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e o operatório formal (dos 11 aos 15 anos)". (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 48).

Piaget traz relevante contribuição para a educação e para a compreensão do desenvolvimento. Seus estudos trataram do desenvolvimento da inteligência e assim fez estudos com crianças, querendo assim perceber como se dá o desenvolvimento. Porém muitas vezes é questionada na teoria de Piaget as influências que as pessoas têm, isso porque as críticas estão pautadas em que o autor não consideraria o meio, o contexto, outras influências no desenvolvimento da criança.

Em geral, quando se pensa em tais influências, aborda-se a questão da cultura: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, presença ou ausência de escolarização, características da linguagem, riqueza ou pobreza do meio etc. (LA TAILLE, 1992, p. 21)

Encontramos críticas a teoria de Piaget, com o argumento de que nesta teoria não se tem a preocupação e não se levaria em conta o meio, tendo assim uma negação do social e as influências do meio, ou ainda afirmando que para Piaget o desenvolvimento viria de "dentro para fora". Mas se contraponto a isso encontramos argumentos que questionam afirmações de que a teoria piagetiana seja maturacionista, tais argumentos dizem que ele considera o meio e suas influências, porém não teria se dedicado a estudos que trouxessem a discussão sobre o social e o cultural de forma mais profunda e significativa para o desenvolvimento infantil. A teoria piagetiana é para alguns autores, como por exemplo, La Taille (1992), uma teoria interacionista, assim consideraria que o desenvolvimento se dá nas interações que estabelecemos.

No entanto a criança somente aprenderia o que é capaz de assimilar de acordo com estágio de desenvolvimento em que se encontra, ou seja, a interação ocorre, mas o estágio ainda seria determinante para aquisição do conhecimento.

Outro estudioso do desenvolvimento humano, que teve como preocupação acentuada a influência do meio no desenvolvimento da criança, e ainda, ressalta as

interações sociais e a condição de vida como fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças é **Lev S. Vygotsky (1896-1934)**. O autor tem na sua abordagem a dimensão sócio-histórica e, assim, entende que “tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade”. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57). Assim o conhecimento, as maneiras de perceber, de aprender e da própria relação com o mundo e com o outro seriam construídas nas relações sociais, com influência direta da cultura.

Assim, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a relação entre homem e o meio físico e social não é natural, total e diretamente determinada pela estimulação ambiental. E também não é uma relação de adaptação do organismo ao meio. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 58)

Vygotsky expõe sua concepção de desenvolvimento a partir de planos genéticos que traçariam o desenvolvimento humano: filogênese; ontogênese; sociogênese e microgênese.

A filogênese é identificada como a história da espécie, traz características próprias da espécie humana. A ontogênese, por sua vez, é o desenvolvimento do ser, um caminho do desenvolvimento da espécie específica, assim nós humanos temos um percurso de desenvolvimento biológico que deve ser considerado. O terceiro plano genético é a sociogênese que se caracteriza pela história da cultura que cada sujeito está inserido, assim traz intervenções, a cultura por sua vez pode ser organizada de maneiras diferentes dependendo do tempo, espaço e construção social. Por fim, a microgênese diz respeito a cada fenômeno, sendo algo pontual no processo de desenvolvimento, assim não há um determinismo e sim a singularidade e momentos ímpares no desenvolvimento de cada pessoa porque são formados por fatos específicos da vida, vivenciam de maneira diferente mesmo sendo o mesmo fato. A abordagem de Vygotsky traz então a heterogeneidade, a importância da história vivida por cada indivíduo, dentro de determinada cultura e seu contexto com tantas variantes que pode ter.

Isso identifica a abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e que destaca o estudo da mediação simbólica, podendo ser uma mediação por

instrumentos ou uma mediação por signos. Vygotsky traz a questão do pensamento e da linguagem e outros conceitos como interação; desenvolvimento; aprendizagem; educação; escola; formação de conceitos. Com isso a abordagem histórico-cultural acaba por colaborar para a discussão da educação e como a mediação é fundamental para a aprendizagem da criança, além de que a aprendizagem da criança ainda conta com um conceito importante de Vygotsky “Zona de desenvolvimento proximal” que com a mediação do professor partiria do desenvolvimento real ao desenvolvimento potencial, considerando sempre a relação que o sujeito estabelece com o conhecimento, da interação do eu com o outro, com o meio, além da cultura e das relações sociais que são fundantes para se compreender a criança no mundo.

Assim como Vygotsky, outro autor que acentua a importância da interação com o meio no desenvolvimento da criança é **Henri Wallon (1879-1962)**, sendo que ambos são influenciados pelo materialismo histórico dialético, ou seja, no qual é destacada a condição material de vida.

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe intervenção da cultura para se atualizar. “Ele seguramente endossaria e aproveitaria a expressão vygotskiana de “extracortical” para significar aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento”. (DANTAS, 1992, p.40).

Wallon tem a psicologia como uma ciência qualitativa, não tem uma preocupação em provar de maneira quantitativa como ele compreende o desenvolvimento. A psicologia é, então, entendida na dimensão do encontro da natureza com a cultura. Portanto, as contribuições trazidas da psicologia e a influência das diferentes concepções filosófico-epistemológicas são importantes para discutirmos a educação e o desenvolvimento da criança.

Notamos que os autores da Psicologia como de outras aéreas, por vezes, não tem o interesse direto em discutir a Educação Infantil, no entanto acabam por contribuir com as tendências e com as diferentes formas de atendimento, de educação e de aprendizado das crianças na Educação Infantil.

Buscaremos a seguir destacar as tendências pedagógicas para educação de crianças pequenas e influências que temos na educação de crianças no Brasil. As influências que desenharam as diferentes formas de se pensar a educação, a escola e a criança na escola de Educação Infantil.

2.3 – No Brasil: tendências e reflexos trazidos e exemplos deixados.

As tendências pedagógicas que hoje temos construídas são elaborações de diferentes pensadores que buscaram, de alguma forma, compreender a criança e a infância e elaboraram a maneira como seu atendimento poderia acontecer, respondendo às suas necessidades e especificidades.

Com base nesses estudiosos, Kramer (1993) organiza essas ideias em tendências pedagógicas, mas ressalta que os professores não se enquadram facilmente nesta ou naquela. Isto não seria tão pontual. Com concepções diferentes de criança, infância e Educação Infantil, podemos destacar que o Brasil e a Educação Infantil brasileira têm exemplos trazidos e construídos, por vezes, levando em consideração a realidade brasileira e por vezes não sendo levada em consideração.

Ressaltamos que não cabem hierarquizações, pois as tendências e o pensamento de cada autor ou educador se deram num tempo histórico, num momento político, assim a “educação se alimenta de várias ciências, norteadas por um eixo político e movida pela história”. (KRAMER, 1993, p. 24).

A seguir temos tendências importantes para a educação e ainda lembramos que tais tendências não podem ser vistas como estáticas e não podem ser consideradas como únicas, uma vez em que temos como fundamentação a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva histórico-cultural, consideramos as mudanças, o contexto, portanto apresentamos tendências que também contribuíram e contribuem com a educação para crianças e que influenciam no pensar sobre a educação, sobre a criança na Educação Infantil, dentre outras questões.

2.3.1 - Tendência Romântica

Nasce no século XVIII contrapondo-se à escola tradicional. O movimento da Escola Nova terá maior aprofundamento nos séculos XIX e XX trazendo como princípios: “a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional” (KRAMER, 1993, p. 25).

Nessa tendência as atividades são centrais. Iniciada por Froebel nos primeiros jardins de infância, a ideia romântica também passa por Decroly com os “centros de interesse” e por Montessori com uma “pedagogia científica”. Assim, a Escola Nova é um passo importante para a Educação Infantil e tem como centro as atividades e jogos. Existem diferenças conforme esses pensadores de como deve acontecer o trabalho com as crianças, qual o método e quais os materiais que devem ser usados. Para Froebel era de extrema importância o simbolismo infantil, para isso as atividades precisariam ser espontâneas e construtivas “integrar o crescimento dos poderes físico, mental e moral”. Kramer (1993, p. 26) destaca que sua proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança. Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza.

A crítica feita por Kramer é a de não se levar em consideração as influências sociais que se tem no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento pelas crianças. Assim parece que por meio de atividades “soltas” a criança será levada ao conhecimento de maneira espontânea. Ainda,

(...) o perfil adequado de uma educadora froebeliana deve ser o de alicerce, base, fulcro do trabalho escolar. Dentro dessa perspectiva de trabalho pedagógico, a professora deve ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente, ser habilidosa na observação do desenvolvimento dos seus alunos, ter destreza manual, “ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no Criador”. Froebel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar (ANGOTTI, 1994, p. 21 *apud* AZEVEDO, 2005, p.40).

Decroly (1871-1932), por sua vez, acredita no caráter global da atividade infantil e na função de globalização do ensino, para ele “a necessidade gera o interesse” e o homem teria necessidades capitais, sendo elas: alimentação; a defesa contra intempéries; a luta contra perigos e inimigos; o trabalho em sociedade, descanso e diversão. Pensando dessa maneira os centros de interesse seria a proposta para o trabalho, onde

(...) a criança passa por três momentos: o da observação (origem do estudo das crianças naturais), o da associação no tempo e no espaço (da qual derivam a história e a geografia) e a expressão (em que se trabalha o grafismo e a linguagem) (KRAMER, 1993, p. 27)

Kramer (1993, p. 26), destaca que Decroly via a sala de aula em qualquer espaço e acreditava na curiosidade da criança para que a partir dos seus interesses acontecesse o desenvolvimento por meio dos centros de interesse. No entanto a autora questiona tal reflexão, pois não acredita que a necessidade do adulto é também a necessidade da criança e não vê nos centros de interesse uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem.

As necessidades básicas apontadas por Decroly são as do adultos (e de determinados adultos), e não as das crianças. (...) o objetivo do trabalho escolar continua sendo a aquisição de conhecimentos predeterminados, pois os “centros de interesse”, na verdade, apenas reorganizam os conhecimentos em geral distribuídos nas matérias escolares, apesar de proporem atividades que caminhem do “empírico” ao abstrato. (KRAMER, 1993, p. 27)

Nossa leitura vê nos centros de interesse e mesmo na maneira de se pensar o desenvolvimento da criança e a Educação Infantil, como uma tentativa de “suavizar” a aquisição dos conhecimentos e conteúdos que estão postos no Ensino Fundamental. Então, parte-se das disciplinas do Ensino Fundamental e de maneira mais suave se ensina, ou melhor, desperta a curiosidade e o interesse da criança para aqueles conteúdos.

Para Montessori, com base na psicologia experimental, tem-se a preocupação com a criação de uma pedagogia científica e somado a isso a influência da filosofia que fundamenta seu olhar para o método da introspecção. Seus princípios filosóficos do método são “o ritmo próprio, a construção da

personalidade através do trabalho, a liberdade, a ordem (considerada o elemento integrador da personalidade), o respeito e a normalização (autodisciplina)” (KRAMER, 1993, p. 27).

Montessori ainda conta com diretrizes metodológicas que tem a visão da criança como aquela que absorve o meio, sendo assim os materiais devem ser elaborados e adaptados para as crianças. Kramer (1993) acredita que o método e a maneira de conceber a escola que Montessori propõe

Fragmenta o conhecimento, já que as atividades são calcadas fundamentalmente em materiais didáticos específicos para cada finalidade. Tais materiais são descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de se usar objetos e situações reais, e oferecem, ainda, o risco de mecanização da atividade infantil. Por outro lado, o “silêncio” e a “autodisciplina” representam, de certa forma, estratégias camufladas de autoritarismo do adulto sobre a criança (KRAMER, 1993, p. 28)

Tais autores são identificados na tendência romântica que mesmo tendo diferentes maneiras de se pensar a educação para as crianças, ou mesmo os diferentes métodos, organização do espaço escolar e de materiais e atividades, essas visões de Educação Infantil não consideram a “realidade” que as crianças estão inseridas, seu contexto social, cultural e de classe, além disso, não veem a criança como um sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem, apenas tem a criança como alguém que poderá aceitar passivamente o que lhe será imposto como a melhor maneira de se aprender a viver no mundo adulto, o que em contraponto, mostra uma formação para submissão, aceitação de uma “inferioridade” enquanto sujeito social e político.

2.3.2 – Tendência Cognitiva

Piaget é o principal teórico desta tendência, sua investigação se dá no processo de construção do conhecimento e essa investigação acaba por influenciar significativamente o “pensar” o desenvolvimento infantil, utiliza ainda “nas suas investigações, o “método clínico” que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social”. (KRAMER,

1993, p. 29). Fazemos um destaque ao interacionismo que surge “na tentativa de aproximar-se cada vez mais da realidade humana e de suas possibilidades de conhecimento” (SCALCON, 2002, p. 37).

Destacamos essa perspectiva, pois Piaget, conforme Kramer (1993) na discussão e entendimento da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, acredita que na interação do organismo com o meio a interação se daria através de dois processos: a organização interna e a adaptação ao meio.

A adaptação – definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência – ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, progressivamente, configurando os estágios de desenvolvimento (KRAMER, 1993, p. 29).

Os estágios elaborados por Piaget já citados anteriormente são uma característica do trabalho realizado pelo pensador. Tais estágios não teriam idades rígidas, mas existiria uma sequência nestes: sensório-motor, pré-operatório (simbólico), operatório concreto e operatório formal (abstrato) seriam os estágios, que ainda contariam com outros fatores:

(...) maturação (crescimento biológico dos órgãos); exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido) (KRAMER, 1993, p. 29).

Com a interpretação da teoria elaborada por Piaget, pode-se pensar princípios básicos para a pré-escola. Como tudo começa pela ação, as crianças precisariam conhecer os objetos e os esquemas seriam realizados para o conhecimento do objeto, temos também a necessidade de na pré-escola as atividades serem representadas para que a criança possa simbolizar. Outro princípio seria a interação, a organização em grupos para que possam se relacionar para realizar as atividades propostas. Já a organização *é adquirida através da atividade e não o contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza* (KRAMER, 1993, p. 31). Já a professora é tida como alguém que desafia o aluno, cria dificuldades e problemas para serem superados,

(...) facilitadora da aprendizagem do aluno, através da problematização que faz das situações, dos desafios que cria, dos questionamentos que oferece à criança, para que ela responda por si mesma; portanto a professora tem como exigência o profundo domínio das áreas que deverá desenvolver no aluno, sejam a aritmética, as propriedades físicas ou outras. O seu pleno domínio sobre tais 'conteúdos' e as estruturas implícitas no seu conhecimento permitem à professora o encaminhamento adequado do processo de desenvolvimento cognitivo da criança. (ANGOTTI, 1994, p. 83 *apud* AZEVEDO, 2005, p. 42)

A Educação Infantil enquanto espaço de atividades teria que proporcionar expectativas positivas, para que a criança pudesse ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa etc. (KRAMER, 1993, p. 31). Percebe-se que as questões como a classe social, a cultura que esta criança está inserida, seu contexto não são uma preocupação, pois se acredita nessa intenção em dar a criança possibilidades para que ela se desenvolva dependendo, claro, do estágio que ela se encontra.

(...) considerar o desenvolvimento da inteligência como prioridade do trabalho pedagógico traria os riscos de uma pedagogia elitista, centrada em propostas norteadas por uma teoria "científica" e implementadas por educadores supostamente neutros. Esses questionamentos, não visam, em hipótese alguma, diminuir as valiosas contribuições da teoria de Piaget, mas apenas relativizá-las (KRAMER, 1993, p. 32).

2.3.3 – Tendência Crítica

A tendência crítica tem no nome de Celestin Freinet (1896-1966) uma das suas principais referências, sendo que o autor se colocando em oposição à escola tradicional traz a possibilidade de uma escola popular. Para ele precisa-se de experiências que deram certo para que continuem sendo feitas, acredita na prática e tem como eixo o trabalho.

Segundo Kramer,

Para ele, a personalidade se constrói no confronto dialético com o mundo e os outros homens, que ora se apresentam como recursos,

ora como barreiras. Na sua concepção, a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais contradições em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. (KRAMER, 1993, p. 33)

Freinet faz críticas à escola tradicional, como uma escola que contrariaria a criatividade, as atividades experimentais, mas em contrapartida também tece críticas à proposta de Escola Nova, pois questiona os *materiais, local, condições especiais para a realização do trabalho pedagógico*. A escola para ele precisa ser centrada no aluno, mas vendo o aluno como parte de uma comunidade, de um todo. Não deixa, assim, escapar o sujeito como pessoa que vem de um lugar, de uma cultura e pertence a uma classe social, mas colocando-o num todo, como parte que forma aquele grupo, aquela comunidade. Assim o sujeito compreenderia seus direitos e deveres, seus interesses e mais do que isso o interesse do grupo, com destaque ao que o autor entende por liberdade: “não é cada um fazer o que quer, mas sim o que decidimos em conjunto” (KRAMER, 1993, p. 33).

A ênfase maior é dada ao trabalho: as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais, e a disciplina e autoridade são fruto do trabalho organizado. Esta escola dinâmica é elemento ativo de mudança social para a edificação de uma sociedade mais humana, e é também popular, pois se direciona as crianças do povo, para fazer com que não se sintam discriminadas por pertencerem às classes populares. (KRAMER, 1993, p. 34)

O eixo trabalho para Freinet deve ser realmente o eixo da prática pedagógica vivenciada pelos alunos e professores na escola. Ele se contrapõe à divisão que é feita entre trabalho e prazer, visão por ele entendida como posta por uma sociedade capitalista, que tem o trabalho como atividade realizada de maneira sistemática, repetitiva, sem vínculo com a vida do sujeito e sem prazer algum. Assim propõe o “trabalho-jogo como atividade fundamental da escola dinâmica popular e coloca que o desejo de conhecer mais e melhor nasceria de uma situação de trabalho concreta e problematizadora”(KRAMER, 1993, p. 34)

Assim sendo,

A proposta pedagógica de Freinet centra-se em técnicas, dentre as quais pode-se citar: as aulas passeio; o desenho livre e o texto livre; a correspondência interescolar; o jornal (mural e impresso); o livro da vida (diário individual e coletivo); o dicionário dos pequenos; o

caderno-circular para os professores etc. Tais técnicas visam favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. (KRAMER, 1993, p. 35)

Azevedo (2005) destaca as ideias de Mazzilli (1999), sobre a tendência crítica, colocando as influências de Freinet, Vygotsky, e mesmo a proposta dialógica de Paulo Freire como estruturadoras dessa tendência. Assim, a educação infantil nesta tendência seria um espaço para reflexão, para o trabalho, atividade que possibilita a aquisição de conhecimento, tendo como fundante a classe social, a cultura, as relações estabelecidas com o outro.

A tendência crítica privilegia os fatores sociais e culturais, considerando-os como os mais relevantes para o processo educativo. Sua principal meta é implementar uma escola de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade, “que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1993, p. 37).

Por fim, essa tendência veria a criança como indivíduo de direitos, pertencente a um grupo social e por sua vez a escola enquanto espaço de formação deveria ter como papel principal o ensinar o conhecimento historicamente construído com a possibilidade de discussão e (re)significação do conhecimento e da história de maneira crítica, assim a escola possibilitaria a inserção desta criança numa sociedade, para que ela criança fosse um sujeito capaz de buscar a transformação social e política com ações críticas e com sua criatividade.

Diante dos estudos e das ideias de diversos autores aqui expostos sobre a história das sociedades, da família e da infância, assim como das tendências pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil, convém buscarmos, também, referências sobre esses aspectos na história do Brasil. Ou seja, como era vista a criança brasileira? A qual modelo educativo eram submetidas as crianças em diferentes épocas? É sobre essas questões que trataremos a seguir.

2.4 – Educação Infantil no Brasil.

A história da Educação Infantil no Brasil tem influências nas ideias de pensadores do campo da Psicologia, além disso, conta com características singulares da história e da cultura brasileira.

Tendências pedagógicas denominadas romântica, cognitiva ou crítica, para o trabalho na educação infantil, foram sendo criadas em diferentes épocas. A manifestação destas tendências na prática docente está relacionada às modificações políticas que ocorreram no cenário educacional brasileiro no que tange, também, à formação docente. A partir de então as propostas para a educação infantil passaram a manifestar, em maior ou menor grau, tais tendências, caracterizando o atendimento à educação infantil no Brasil. (AZEVEDO, 2005, p. 39)

Oliveira (2011) quando trata dos primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil, destaca que até meados do século XIX o atendimento às crianças pequenas longe da família em instituições educativas (creches) não existia e que a maioria da população vivia no meio rural. Sendo assim, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, que eram frutos de exploração sexual por parte do senhor branco. Por sua vez, os bebês abandonados por jovens pertencentes a famílias com prestígio eram colocados nas “rodas de expostos” que existiam nas cidades desde o início do século XVIII.

No século XIX, com a abolição da escravatura e antes da proclamação da República, começam a acontecer iniciativas para proteção à infância, vistas como entidades de amparo para combater as altas taxas de mortalidade infantil. Com problemas de abandono de crianças e problemas advindos da abolição, uma vez que as crianças negras não iriam assumir a mesma condição de seus pais, é pensada uma maneira de solucionar tais problemas

(...) o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao

Brasil pela influência americana e européia. O jardim de infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (OLIVEIRA, 2011, p, 92)

Os jardins de infância foram defendidos e criticados. A grande polêmica foi que os objetivos dos jardins seria a caridade para as crianças mais pobres, e assim não deveriam ser mantidos pelo poder público. Mas em meio a esta discussão foram sendo criados os primeiros jardins de infância, no Rio de Janeiro (1875), São Paulo (1877), sendo eles de responsabilidade de entidades privadas. Depois foram criados os jardins de responsabilidade pública.

Os debates acerca do atendimento às crianças se mantinham. Já Rui Barbosa acreditava que o jardim de infância era a primeira etapa do ensino primário e em 1882, apresentou um projeto de reforma da instrução no país em que diferenciava salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância. Mas a discussão continuava, já que os jardins de infância por parte da sociedade “Eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras”. (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

A partir da Proclamação da República foi repensado o atendimento à criança, dentre outras questões sociais por conta do ideário liberal e da responsabilização da família para com as crianças, descritos no capítulo I.

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica a Infância. Ao lado disso surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos. Em 1908, institui-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2011, p, 94)

Com a urbanização e industrialização ocorreram modificações no atendimento às crianças, uma vez que as mulheres passaram a trabalhar e precisavam encontrar alguém que cuidasse de seus filhos, pois as indústrias não se

comprometiam com essa tarefa. Então, as mães trabalhadoras contavam com as “criadeiras”, mulheres que cuidavam dos filhos vindos de famílias trabalhadoras. Essa realidade foi pouco a pouco sendo alterada e, com reivindicações, foi sendo pensado um modo de resolver o problema de atendimento às crianças vindas de famílias trabalhadoras.

Em 1922 acontece o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foram discutidos temas como a educação moral e higiênica da criança e quem faria esse trabalho com as crianças seriam as mulheres “cuidadoras”. Assim surgiram nesse momento as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância.

Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas. (OLIVEIRA, 2011, p, 97).

Além disso, educadores também se preocupavam com o trabalho pedagógico e esse movimento de renovação pedagógica “escolanovista” tem a questão educacional como sendo o centro das discussões políticas nacionais. Tais educadores em 1924 fundam a Associação Brasileira de Educação. Outro momento marcante para a educação acontece em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No centro do debate da renovação pedagógica, estavam os jardins de infância que atendiam as crianças de famílias com prestígio e as crianças dos meios populares ficavam em parques infantis. Com o advento das escolas novas surgem os novos jardins de infância e cursos para formar professores, mas essa preocupação não estava ligada às crianças das camadas populares. Para as camadas populares têm-se as creches para responder às preocupações com as condições de vida da população operária e, em 1923, é fundada a Inspetoria de higiene Infantil, que em 1924 é transformada em Diretoria de Proteção à maternidade e à Infância.

No século XX a mulher tem maior participação no mercado de trabalho devido à evolução da industrialização e da urbanização. Então,

“Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas”. (OLIVEIRA, 2011, p. 102).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é aprovada em 1961 e é considerada uma mudança importante para a educação e para o atendimento das crianças pequenas.

Esse era o contexto: as idas e vindas do atendimento da criança no Brasil. Mas, com os governos militares acontecem mudanças significativas que refletem na educação em geral, em especial na educação das crianças pequenas. A ênfase no trabalho educativo, para que fosse sistematizado e o interesse em que essa forma fosse usada nos parques infantis e escolas maternais foi pensado. É reformulada em 1971 nova legislação para o ensino (Lei 5692) que dispõe: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (p. 108).

É destaque ainda que nos anos 70, em 1974, o Ministério de Educação e Cultura cria o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Enquanto isso, um projeto nacional de educação pré-escolar (Projeto Casulo) criado em 1977, que servia para auxiliar mães trabalhadoras, que ajudavam no aumento da renda familiar, foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência e não pelo MEC. Esse projeto tinha como foco orientar monitoras com formação em segundo grau de ensino para realizarem atividades educacionais e também para que acontecesse o combate à desnutrição. Outro destaque, apesar de não fazer parte da Educação Infantil, é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que foi criado durante o governo militar para erradicar o analfabetismo e que foi extinto em 1985.

Também com o término do governo militar novas políticas para as creches são instituídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, sendo também uma questão levada para campanhas eleitorais pelos candidatos a prefeito e governador nos anos de 1985 e 1986. A creche e a pré-escola e sua função voltam à discussão e se busca uma função pedagógica e de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Não se quer apenas a concepção de assistência às crianças como antes era defendido.

OLIVEIRA (2011) ressalta que com a Constituição de 1988 a educação em creches e pré-escolas se torna um direito da criança e um dever do Estado. Assim, acontece uma expansão das pré-escolas e também uma melhoria na formação dos profissionais que atuavam nas pré-escolas, entretanto, as creches ficam um tanto esquecidas, pois eram vistas como um favor prestado.

Alguns marcos aparecem na década de 90 como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “(...) que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica (...)”. Os profissionais devem ser valorizados conforme a LDB e após a nova Lei são criados fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil.

Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (2009), que faziam críticas às políticas públicas para a infância pensadas como assistência aos pobres. A partir da Constituição as Diretrizes apontam para a educação como direito da criança de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil e não somente direito dos pais e mães trabalhadores. O direito é, portanto, da criança em ter educação de qualidade para seu desenvolvimento global. Assim, a concepção de criança seria “sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância”.(OLIVEIRA, 2011, p. 119). Além disso, o objetivo da Educação Infantil seria:

(...) promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à

liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (OLIVEIRA, 2011, p. 120)

Destacamos também KRAMER (1992) que organiza os momentos vividos no Brasil e o percurso do atendimento da criança e da educação em três momentos. Aborda também como a criança era vista e como era pensado o atendimento a elas oferecido.

O primeiro momento seria o atendimento da criança brasileira de zero a seis anos desde o descobrimento até os anos de 1930, com o destaque ao pensamento do atendimento *médico-sanitarista-higienista*. O segundo momento vai da fase de 1930 à 1980, com grande enfoque na assistência social e mesmo educacional, para busca do desenvolvimento do país enquanto uma república e uma força industrial.

Por fim, temos o terceiro momento que vai de 1980 até a atualidade, onde são colocados fatos importantes e alterações na Educação Infantil.

Na primeira fase ou primeiro momento temos a infância brasileira sendo atendida institucionalmente na “casa dos expostos” ou “roda” para os abandonados das primeiras idades. A grande preocupação era em relação a mortalidade infantil.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com senhores. A segunda se referia à falta de educação física, moral e intelectual das mães” (KRAMER, 1992, p. 52)

Kramer (1992), destaca o pequeno movimento feito até os primeiros anos da República em favor da escolarização, que no século XX começa a ser alterado. Alguns grupos, então, têm o objetivo de atender crianças menores de oito anos, se preocupam com a saúde, querem atender as crianças “pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância”. (KRAMER, 1992, p.52). Assim em 1908 tem início a “primeira creche popular cientificamente dirigida”, para os filhos de operários. Em 1909 o jardim de infância Campos Salles, no Rio de Janeiro, é inaugurado, “enquanto havia

creches na Europa desde o século XVIII e os jardins de infância apareceram a partir do século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX". (KRAMER, 1992, p. 54).

O atendimento à criança pobre e abandonada é pensado pelas autoridades. Então, nas comemorações da Independência em 1922 o departamento da Criança no Brasil organiza o Congresso Brasileiro de proteção à infância e nesse congresso se vê uma importância atribuída à infância e à criança, ou melhor, a criança amparada é vista como a solução para problemas sociais e a possibilidade de renovação da humanidade.

(...) ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência a sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis). (KRAMER, 1992, p. 56)

Então, o interesse era uma educação para todos, de uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e imperial da história do Brasil, passava-se à defesa da democratização do ensino (KRAMER, 1992). A educação era tida como a possibilidade de ascensão social e tinham movimentos em defesa da escola para todos como direito e as crianças como iguais com iguais direitos e uma educação igual também. O movimento da Escola Nova tem seus fundamentos calcados nos princípios da Psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia de importância nos Estados Unidos e na Europa (KRAMER, 1992). O atendimento às crianças era de caráter médico e poucas vezes num âmbito educacional, a defesa dos educadores da Escola Nova não sendo diretamente para as crianças de zero a seis anos é o mesmo discurso que teremos anos mais tarde para defesa da educação pré-escolar. Essa fase pode, então, ser caracterizada como a fase em que,

(...) o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não aproveitadas. O atendimento

sistemático das crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado. (KRAMER, 1992, p. 58)

No segundo período que vai de 1930 à 1980 a preocupação é em se achar um caminho para o atendimento da criança, o momento que se vive neste período é o de crescimento no setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes (KRAMER, 1992, p.59).

No início dessa fase, o discurso médico de preocupação com a precariedade de vida das camadas populares e da sua marginalização cultural, estabelece como objetivo da educação a compensação das carências bio-psico-sociais apresentadas no desenvolvimento da criança, de forma a prepará-la para que não fracassasse nas etapas escolares posteriores (AZEVEDO, 2005, p. 42).

O atendimento à infância se torna um interesse para as autoridades, mas a responsabilidade ficava com a própria população, isso mostra o quanto a educação para as crianças de zero a seis anos ainda não era entendida como “para todas” e com interesse educativo, mas centrava-se no cuidado, na assistência a crianças pobres e abandonadas. O Estado toma o papel de oferecimento de educação, de atendimento a todas as crianças por parte do estado, como direito, gratuito e assegurado realmente continua em discussão.

A partir de 1980 temos o terceiro momento que é o de mudanças em relação ao atendimento das crianças menores de 6 anos, que fica ilustrado na Constituição de 1988 que expõe que a educação é direito

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) expõe a preocupação com o direito da criança à educação com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de

contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 19, art. 53).

Temos ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Tais passos dados para a Educação Infantil, e assim para o atendimento à infância, contribuiu para que a criança estivesse em discussão em todos os âmbitos da sociedade e essa inserção da criança de "(...) 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária". (KISHIMOTO, 1999, p. 61 *apud* AZEVEDO, 2005).

Entretanto, mesmo com estas conquistas, sabemos que na nossa atualidade temos diversas questões acerca da Educação Infantil, enquanto escola, assistência, dentre outras denominações para o atendimento às crianças. Apesar de termos avanços que precisam ser considerados, a Educação Infantil é campo para discussão, reflexão e ação, para uma educação de qualidade para as crianças de zero a 5 anos hoje, contribuição que diretamente traz reflexos ao Ensino Fundamental e a maneira de se pensar e tratar a criança, a infância e a educação para elas. Destacamos,

(...) a luta pela democratização da educação se coloca em duas instâncias. Por um lado, é fundamental a reivindicação política a fim de que todas as crianças de *zero a seis anos* tenham garantido o atendimento pré-escolar, o que implica o aumento de verbas para a educação.

Mas o acesso não é suficiente. Faz-se necessário, por outro lado, que a educação pré-escolar seja despojada de seu caráter pretensamente compensatório, pois este simplesmente antecipa a marginalização e a discriminação que as crianças das classes sociais dominadas sofrem na escola. (KRAMER, 1992, p. 119)

Faz-se importante destacar que conforme Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 as crianças de seis anos devem frequentar o Ensino Fundamental. Compartilhamos da ideia de que mais que o acesso, precisamos também pensar em outras questões

como: o que temos na Educação Infantil para as crianças que tiveram o acesso? o que temos de trabalho pedagógico? quais os profissionais que temos?. Também nos preocupamos com a maneira que a criança é vista e se está sendo levada em “consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo” (KRAMER, 1992, p. 119).

O que vemos atualmente na Educação Infantil, retomando as tendências pedagógicas já citadas, são concepções de criança e Educação Infantil divergentes entre as diferentes instituições educativas, que por vezes “atendem” (assistência) e por vezes educam as crianças nos dias atuais. Essa discussão mostra o quanto as concepções de criança ainda podem ser vistas como romântica, em que a criança frágil e pura deve ser tratada como uma “plantinha” em crescimento, deve ser alimentada e assim no decorrer do seu desenvolvimento deve atingir o ideal de pessoa que a sociedade deseja.

Essa concepção ainda pode ser encontrada mesmo sendo datada na história da Educação Infantil, no século XVIII, pois vemos que essa influência europeia dos jardins de infância é encontrada em escolas que pensam a criança como um sujeito à parte da sociedade (num outro mundo), que não seria o mesmo mundo que do adulto. Pensam a escola de Educação Infantil muitas vezes como o “prolongamento” da casa onde essa criança vive com a sua família.

Não é difícil vermos escolas, sobretudo as privadas, adotarem essa postura, inclusive em seus nomes, em que encontramos os adjetivos que expressam essa tentativa de proximidade com a casa da criança e um mundo ideal, não real e “encantado”. O profissional que atuaria com essas crianças que estão num ambiente “encantado”, precisaria ser de preferência mulheres, doces, de comportamento amável e materno. Isso revelava que para atuar com crianças pequenas era preciso em primeiro lugar o perfil e não a formação profissional adequada a esse nível educativo, nem a preocupação com os conhecimentos que serão construídos pelas crianças. O perfil desejado era de uma “cuidadora”, “tia”, dentre outros nomes que são dados as profissionais que trabalham diretamente com as crianças da Educação Infantil.

Ressaltando os olhares para Educação Infantil no momento atual, podemos ver também a tendência cognitivista, que se utilizou dos estudos e pensamento de Piaget para definir limites para a aprendizagem da criança e ainda, utilizar dos estágios de desenvolvimento para balizar o processo de ensino e aprendizagem. O que por vezes poderia tanto buscar a antecipação quanto privar a criança de atividades e mesmo conhecimentos por considerar a criança fora do estágio pré-definido.

É importante ressaltar também, conforme a história da Educação Infantil, que a tendência cognitivista tinha sua direção para crianças vindas das classes mais abastadas, pois essas crianças precisavam ser vistas como inteligentes já que sua vida possivelmente seria mais promissora profissionalmente e pessoalmente do que as crianças vindas das classes populares. As crianças vindas das famílias com menos prestígio social, somente precisariam de escolas com um atendimento satisfatório para que seus pais trabalhadores pudessem manter suas atividades profissionais e não tivesse crianças fora de algum espaço educativo, pois poderiam tornar-se uma ameaça para sociedade, como delinquentes.

A Educação Infantil, assim, foi e ainda pode ser vista de maneira dual, de um lado uma concepção de ensinar conteúdos próprios ou próximos do Ensino Fundamental, querendo que a criança rapidamente consiga se adequar ao ensino considerado de maior importância e que realmente trará “resultados” para criança e seus pais, no caso das crianças das classes mais abastadas. Diferentemente, para as crianças de classes populares se oferece apenas alimentação e cuidados de higiene, deixando-as em desvantagem quanto ao acesso ao conhecimento escolar.

O outro lado do entendimento da Educação Infantil está na tendência crítica, que mesmo sabendo que faz parte do percurso histórico da Educação Infantil é pouco aprofundada por profissionais que atuam com crianças pequenas. Isso porque pensar a criança de maneira crítica é “quebrar” a ideia de fragilidade, de busca incansável por uma criança lapidada para ser inteligente, a ideia de flor do jardim, de modelo único e sem considerar a diversidade cultural, social entre outras diversidades encontradas no Brasil.

A tendência crítica pensando na concepção de criança reconheceria a criança como um ser histórico-cultural, de determinada classe social, de uma determinada cultura que depende de onde essa criança nasceu, viveu e vive. Ainda essa criança ao contrário da tendência romântica estaria no mundo em que os adultos também estão, porém ocupam seu papel social enquanto criança, e isso significa que elas têm características próprias desta faixa etária.

Outra questão em relação à concepção de criança, pensada a partir de Vygotsky é que esta estaria numa interação com o meio e o meio com ela de maneira dialética. Por isso, a Educação Infantil precisaria proporcionar à criança esse momento rico de constante interação com o meio, entre as crianças, com o ambiente, e a interação com o adulto. Já o profissional para Educação Infantil precisa de uma formação adequada para atuar neste nível da Educação Básica e ainda deve ser comprometido com os debates e as questões vindas da Educação Infantil com toda a sua especificidade e complexidade.

Acreditamos que essa reflexão sobre a história da Educação brasileira e, principalmente, na história da Educação Infantil no país, nos faz compreender a importância em se conhecer de onde vieram e de onde vêm ainda hoje nossas influências que constroem, reconstroem e permanecem em construção e desconstrução do que é Educação Infantil. O que seria infância? quem é a criança e quais serão os profissionais para as crianças brasileiras de diferentes regiões do Brasil, de diferentes classes sociais, de diferentes realidades e com tantas outras diferenças não descritas nesta escrita?.

No capítulo seguinte iremos abordar a história da formação de professores no Brasil e a discussão dos cursos que formam profissionais para atuarem na Educação Infantil, buscando assim em nossa história de formação de professores momentos importantes para a Educação Infantil e seus profissionais.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PEDAGOGIA E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

O contato do professor com o magistério está muito longe de começar em seu curso de formação. Afinal, como aluno, desde criança, ele conheceu professores, conviveu dentro de uma sala de aula, de onde traz boas e más recordações. A história de vida do professor – que inclui não só sua experiência como aluno anos antes, mas sua vivência em diversos outros contextos, na família, em movimento sindical, na igreja – é sempre levada para a escola e vai interferir de forma definitiva na sua formação.

Nilda Alves

Para nós o que é formação? O que entendemos por formar e estar formado? Partimos então desse trecho que nos leva a pensar na formação, nas influências que temos para nossa futura atuação e ainda no que cada indivíduo leva para sua vida profissional, ultrapassando o que é aprendido em sala de aula nas faculdades, o que é aprendido então na “vida”, nos vários papéis desempenhados na vida, em diferentes lugares, espaços e nas vivências de anos na escola, nas carteiras, no pátio, no parque e entre entradas e saídas pelos portões daquele lugar que carregamos em nós por toda vida.

Na formação de professores entendemos que

(...) os processos de desenvolvimento do professor devem ser considerados como interligados: o desenvolvimento pessoal (*produzir a vida do professor*), o desenvolvimento profissional (*produzir a profissão docente*) e o desenvolvimento organizacional (*produzir a escola*). (NOVOA, 1992 *apud* GOMES, 2009, p. 109) [grifo da autora].

Ou seja, a formação de um professor é composta pelo que é pessoal, pelo que é profissional e também pela escola, que é o seu ambiente, contando sempre com suas relações sociais, suas influências culturais e de classe.

Nesse movimento, já que pensamos a formação num movimento dialético que introduzimos este capítulo que trará a história da formação de professores no Brasil, a formação de professores nos cursos de Pedagogia e abordará o momento que vivemos em relação à formação de professores pelo Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR). Tal plano que é o contexto em que encontramos nossas narradoras e de onde vem as narrativas que destacam as vivências, as concepções e tudo mais e sempre mais sobre a formação de profissionais da Educação Infantil.

3.1 – História da formação de professores no Brasil

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66 *apud* SAVIANI, 2009, p. 143)

Saviani (2009) destaca em seu texto os aspectos históricos da formação de professores no contexto brasileiro e traz momentos históricos de outros países que de certa maneira influenciaram no modelo de formação de professores que passamos a ter no Brasil. “No Brasil à questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). O autor organiza a história da formação de professores no Brasil em períodos e, cuidadosamente, traz as transformações ocorridas para a formação de professores.

Sendo assim, embasados em Saviani (2009), especificamente nos períodos por ele levantados, assim como, baseados em Gatti e Barreto (2009), além de

artigos que trazem a história e as políticas da formação de professores, como os que compõem a revista nº 68, da Educação & Sociedade de 1999, trazemos a formação de professores no Brasil e os passos dados nesta história. Conforme Saviani (2009) seguem-se os seis períodos da formação de professores no Brasil, maneira como organizamos nossa explanação sobre a formação de professores e os passos que se seguiram na história da formação docente para a Educação Básica. Além disso, partimos dos períodos já citados em diálogo com outros autores, trazendo assim a história de formação e com destaque aos aspectos mais direcionados à Pedagogia e à formação de professores para Educação Infantil.

Primeiro período – Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Nessas escolas de Primeiras Letras o ensino deveria acontecer pelo método mútuo¹⁰. Desse modo, a formação que precisaria ser oferecida aos professores deveria treiná-los para este método. A formação de professores neste método para atuarem nas Escolas de Primeiras Letras tinha influência nos países europeus, pois em tais países ocorrera a criação de Escolas Normais, escolas estas que formariam professores primários em nível médio e a formação de professores secundários se dariam em nível superior. As Escolas Normais assim formariam docentes para as primeiras letras.

¹⁰ Método “proposto e difundido por Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método também chamado de monitoral ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Método com regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo”. (SAVIANI, 2010, p. 128) – História das Ideias Pedagógicas no Brasil.

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Os professores, assim, deveriam ser formados para ensinarem conteúdos às crianças, precisavam aprender conteúdos da Escola de Primeiras Letras. “Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. (SAVIANI, 2009, p.144). Tal formação sofre com oposições como a de Couto Ferraz, “que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (SAVIANI, 2009, p. 144-145). Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fecha a Escola Normal de Niterói em 1849, mas os cursos normais continuam a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói é reaberta em 1859.

Segundo período - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) que têm como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal. O segundo período aborda a reforma da instrução pública do estado de São Paulo que traria o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e 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” (SAVIANI, 2009, p. 145). Assim, a Escola Normal de São Paulo torna-se referência e educadores são enviados para “observar e estagiar em São Paulo” (SAVIANI, 2009, p. 145). A Escola Normal, portanto, tem sua valorização e este tipo de formação para os professores acaba se expandindo por todo país.

Gatti e Barreto (2009, p. 37) discutem a formação de professores no Brasil e destacam que a expansão das Escolas Normais tem direta relação com a industrialização do país, sabendo que antes os profissionais que exerciam a

docência eram os “profissionais liberais ou autodidatas”. As autoras pontuam como a industrialização tem forte influência na formação de professores e qual modelo é pensado para essa formação.

Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37).

Ressaltamos que, quando pensada a formação no “esquema 3+1”, nota-se uma aproximação com a racionalidade técnica, com a formação pautada em uma ciência neutra e objetiva. Destacamos isso porque notamos que quando pensada a formação de bacharéis e mais um ano com algumas disciplinas para assim tornar o bacharel em docente, nota-se a não preocupação com o que é ser um docente, quais são as realidades que este profissional irá encontrar e quais conhecimentos são necessários para atuar com os alunos, ensinando conteúdos, ensinando na escola.

A regra que se tem é de que basta mais um tempo tendo algumas disciplinas para lecionar, a complexidade da escola, a complexidade do ser professor não é algo pensado nestes cursos. Parte-se, então, de que a aprendizagem se daria nos conteúdos aprendidos nos cursos de bacharelado e que o docente se tornaria docente quando estivesse na prática e apoiado no que é de sua área de estudo tendo a possibilidade de atuar como professor.

O **terceiro período**, por sua vez trata da Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), em que temos como marco as reformas de Anísio Teixeira em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Tem-se uma nova fase em que os Institutos de Educação não são espaços de ensino somente, mas também a pesquisa é uma preocupação. Assim, o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo trazem as ideias da Escola Nova ¹¹

Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145)

Sendo assim, a Escola Normal é transformada em Escola de Professores, com um currículo que trazia no primeiro ano de curso disciplinas, a saber:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. (SAVIANI, 2009, p. 145-146)

¹¹ Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira integraram o grupo de intelectuais que organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Tal documento expõe as bases pedagógicas renovadas e a proposta de reformulação educacional defendida pelo grupo.

Além das disciplinas supracitadas, as escolas de Professores tinham para o caráter prático uma estrutura de apoio que contava com:

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Os Institutos de Educação são pensados e organizados conforme exigências da pedagogia que queria se firmar como um conhecimento científico e, assim, como ciência que estuda a Educação.

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72 *apud* SAVIANI, 2009, p. 146)

Quarto período - Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Os cursos de formação de professores para escolas secundárias são organizados a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que acaba por organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Com esse

decreto, temos o modelo de formação que fica conhecido como “3+1”, que se torna a maneira de organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Esse decreto foi o que regulamentou como já supracitado o modelo 3+1 de formação.

(...) Quando foi criado o curso de pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação, ao passo que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 243)

A formação de docentes para o ensino secundário trata da formação de bacharéis, com o acréscimo de um ano na sua formação com disciplinas que abrangiam a área de educação e, assim, teriam a licenciatura, sendo três anos para formação de um bacharel (especialista) e mais um ano para a aquisição da licenciatura.

Já no que diz respeito aos cursos de formação, notamos na história a dicotomia quando pensada a formação do bacharel em Pedagogia em três anos, sendo que esse profissional estaria no campo da ciência da Pedagogia, formação dos especialistas da Educação. A didática era tida separadamente. Por outro lado, para formação de professores para atender ao secundário que corresponderia aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, ofereciam-se cursos específicos. Com a criação das Universidades, a formação desses professores para o secundário passa a acontecer nestas instituições.

(...) o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37).

O curso Normal de formação de professores, por sua vez, tem mudanças com a aprovação do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), em que

(...) o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p. 146-147)

Em relação aos cursos de licenciatura, o autor destaca uma situação dualista, pois os cursos “centraram-se nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal” (Saviani, 2009, p. 147). O curso de pedagogia, por sua vez,

[...] 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)

Faz-se importante o destaque a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, que define normas de organização e funcionamento do ensino superior, e ainda neste período temos “fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo” (BORGES, *et al* 2011, p. 100). Por conseguinte temos mudanças no ensino superior e a educação sofre influências marcadas pela

(...) tendência *liberal tecnicista*, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (LUCKESI, 2005 *apud* BORGES, *et al*, 2011, p. 100).

Outro marco no curso de Pedagogia é o parecer CFE nº 252/1969 de autoria de Valnir Chagas que compunha o Conselho Federal de Educação, este parecer vem com a Resolução nº 2/1969 que fixa o currículo mínimo.

Com essas prescrições normatiza-se a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau. Mediante recursos impetrados foi sendo facultado a formados em Pedagogia dar aulas para os primeiros anos do ensino de 1º grau, sem que a formação para tanto fosse contemplada nesses cursos. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 40-41)

Esse parecer permaneceu em vigor até a LDB nº 9.394, de 1996. Desse modo, o curso de Pedagogia acaba nestes longos anos sofrendo por ser um curso com habilitações, assim tendo “especialistas” em supervisão, direção, orientação e reforçando a ideia de funções diversas, não tendo a docência como base e a articulação entre os diferentes papéis exercidos na realidade escolar. Essas

políticas educacionais segmentam e distanciam os profissionais da educação, pois se colocam especialistas em diferentes lugares e diferentes papéis e não como professores que podem estar exercendo uma função na escola, mas são professores e isso seria comum a todos os profissionais. Tal ideia se aproxima de uma sociedade que tem como realidade uma fragmentação nos trabalhos, nas funções que se tem no mercado, então a educação passa a ser pensada da mesma maneira.

O **quinto período** conforme Saviani (2009) - Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Acontecem alterações no campo educacional com o golpe militar de 1964 e posteriormente a isso, temos a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) que faz os ensinos primário e secundário tornarem-se primeiro e segundo graus, respectivamente. As Escolas Normais são substituídas pela habilitação específica do magistério pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972. O magistério organiza-se em duas modalidades: “uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147). Com isso, a formação de professores para o ensino primário passa a ser uma habilitação obtida pelo 2º grau e isso traz preocupações, mostrando o quanto esse processo pode deixar a formação dos professores e a própria formação de seus alunos precária. Com o fim das Escolas Normais e o início da Habilitação do Magistério, a formação do professor de 1ª a 4ª séries “terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37).

Devido a essas questões como a formação com um currículo que não respondia às necessidades dos professores que atuavam de 1ª a 4ª série,

A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto,

apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação do Magistério, trazem uma formação em tempo integral, com três ou quatro anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino. Os CEFAMs foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida. No Estado de São Paulo, onde existiram mais de 50 CEFAMs espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação. Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior.

O curso de Pedagogia, a partir de então, forma professores para o Magistério e também tem a responsabilidade de formar especialistas em Educação, os especialistas como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

(...) Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 147-148)

Este movimento acontece nos anos 80 tentando romper com a ideia do pensamento tecnicista que até aquele momento tinha domínio na educação brasileira. Assim, educadores trazem discussões sobre a formação docente,

(...) destacando o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las. Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades. (BORGES *et al* 2011, p. 101)

Neste contexto a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – que começa a se organizar em 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARCFE),

(...) no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério. (FREITAS, 1999, p. 19)

Com este posicionamento em relação à formação docente e tendo uma nova concepção de profissional da educação, existe a necessidade de se rever os documentos que orientam a maneira de formar professores, com destaque para

- . necessidades formativas diante da situação existente;
- . formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- . novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º. Grau;

. novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação. (GATTI; BARRETTO, 2009 p. 42).

Para o movimento dos educadores, a esperança estaria na nova LDB, que traria uma solução aos problemas da formação docente e onde essa formação aconteceria. É importante ressaltar ainda que na década de 1990 o Neoliberalismo, que preza pelos interesses de uma sociedade capitalista, é maneira de organizar o país e, assim, sua educação.

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao *ensino privado*, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho. (BORGES, *et al*, 2011, p. 104)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 em meio a discussões e embates com diferentes defesas a maneira de organizar a educação no país é promulgada, e tem o desafio de trazer “respostas” para questões latentes na história da educação e da formação de professores do Brasil. Com as discussões e a busca por um curso de Pedagogia que tivesse como base comum a docência, a ANFOPE tem um movimento importante para as reivindicações em relação à formação docente em nível superior,

(...) Curso de Pedagogia caberia favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fossem assumidas como um todo orgânico e o trabalho pedagógico fosse considerado o principal articulador curricular. (CRUZ, 2011, p. 62)

É importante o destaque às diferentes concepções que se tem da Pedagogia:

(...) pedagogia centrada na docência (licenciatura - professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado - pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integralmente o professor e o pedagogo (KUENZER e RODRIGUES, 2006, p. 194 *apud* CRUZ, 2011, p. 62)

Destacamos que a discussão sobre a docência como base para formação nos cursos de Pedagogia aparece com a ANFOPE que, como já citada, defende a base comum nacional e veio com o Movimento Nacional de Formação do Educador, discutida pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. Este aconteceu em um momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional. (SCHEIBE, 1999, p. 226). A base comum buscava uma formação para todos os professores que tivesse como base a docência, independente da sua área de atuação.

Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade em que vai atuar. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 226)

Em relação à Pedagogia centrada na ciência da educação temos a defesa de uma formação e mesmo uma concepção de Pedagogia que tenha a pesquisa sistemática dos estudos teóricos como aspecto importante para os cursos de Pedagogia. Assim a distinção entre trabalho pedagógico (base de docência) e o trabalho docente apareceria, compreendendo a pedagogia como campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela. A Pedagogia seria entendida como algo diferente da docência

(...) pedagogia e docência são termos que apresentam distinções conceituais apesar de se inter-relacionarem, devendo, portanto, contar com formações diferenciadas. Nessa direção, defende que as Faculdades de Educação tenham o Curso de Pedagogia e os Cursos de Licenciaturas para a formação do professor da educação básica. Parte do pressuposto que a natureza do trabalho pedagógico transcende o da docência no sentido de que favorece o exercício profissional em diversas práticas educativas, enquanto que a natureza do trabalho docente representa uma das formas possíveis do trabalho pedagógico, assumindo o contexto da sala de aula como *locus* privilegiado da corporeidade dessa prática (CRUZ, 2011, p. 63).

Em meio a discussões sobre o curso de Pedagogia e como este curso deveria ser organizado, qual seria seu grande interesse e qual profissional formaria, surgem embates, com destaque às diferentes concepções de Pedagogia. Não podemos descontextualizar estes debates, assim como não cremos que existam interesses únicos, ou seja, o movimento que defende a base comum sendo a docência tem que ser analisado em seu aspecto histórico, no qual não só a concepção de Pedagogia e de formação de professores é importante, mas também o momento político, social e econômico no qual se encontra a profissão docente.

Uma leitura contraditória ao que é proposto enquanto base para os cursos de formação de professores é a redução da base comum - docência à um mero praticismo, a negação da importância de uma formação teórica, ou seja, a sua descontextualização. A essa leitura contraditória surgem críticas afirmando que esta base não seria suficiente para formar profissionais nos cursos de Pedagogia as críticas são

- a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o

especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;

- identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem isso facto à crise do outro;
- segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª em relação às demais licenciaturas. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 249).

Assim a base não seria a docência, mas sim a teoria e prática, pois com a docência como base existiria uma redução na formação do pedagogo e ainda existiria a possibilidade da “retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e para o exercício profissional”. (Pimenta, 1996, p. 249).

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. (...) Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (PIMENTA, 1996, p. 249)

Nossa reflexão acontece dentre as discussões acerca da Pedagogia tendo como preocupação o contexto e não centralizando a discussão ou criando especificidades engessadas para os cursos de formação. Não acreditamos que o centro seja a docência, assim como não é a ciência da educação, mas sim são importantes e inseparáveis estas duas dimensões, sendo assim, a docência e a ciência da educação são inseparáveis como teoria e prática.

Notamos, então, que a formação do Pedagogo deve integrar a ciência da educação, deve sim ser pautada na teoria, em uma ciência que formaria um pedagogo, um profissional com base teórica, com interesse de pesquisa na área da educação. Até porque sabemos da importância do conhecimento construído historicamente, socialmente e culturalmente, mas reduzir o curso de pedagogia a um curso de bacharelado nada se aproxima do que acreditamos ser uma formação

para pedagogos/professores que atuarão na escola. Mesmo por vezes tendo outros cargos, são professores e necessitam da “licenciatura”, de uma formação que aborde mais do que os conteúdos, que trabalhe a complexidade da profissão professor, sendo assim o bacharelado não responderia ao que a pedagogia representa.

A discussão em relação ao curso de pedagogia centrado na docência (licenciatura – professor), também é fundamental para o que defendemos como necessário aos cursos de Pedagogia e sobre o que entendemos como sendo necessário a formação de um professor. No entanto, acreditamos que centrar somente na docência poderia se aproximar do que vemos como “prática pela prática”, desvinculando-se do embasamento teórico ou mesmo sendo pouco preocupada com a fundamentação teórica. Não acreditamos que os cursos possam se desprender da reflexão acerca da profissão professor, não podem aligeirar uma formação tão complexa acreditando que é possível formar com o lema “aprender no mundo da prática”, um aprender desvinculado dos estudos teóricos, da pesquisa e da formação permanente, o que não quer dizer que a prática é pouco importante e devemos nos preocupar mais com ciência da educação do que com a docência.

A docência para nós é parte da formação do pedagogo/professor, a base da formação, mas não pode ser pensada de maneira simplista e pautada num praticismo que por vezes uma sociedade capitalista prega, em que basta querer, ter algum ou pouco conhecimento sobre determinada área que a atuação como professor já poderá acontecer. A docência precisa ser vista com toda a sua complexidade e assim precisa ser pensada com uma formação sólida, com fundamentação para atuação enquanto professor, pensada como uma profissão e com todas as implicações de tal condição.

Por fim, destacamos o que acreditamos ser a formação preocupada com as questões da área de educação e comprometida com o que é teórico e prático, sem divisões, sem distanciamentos, sendo partes de um mesmo todo. Para nós a busca deve ser pela formação de um professor pesquisador, um professor que tenha sua formação contínua, uma formação que não tem um prazo, portanto constante. Deste modo, teoria e prática são formadoras, a ciência da educação e a docência são

fundamentais para a formação de um professor que tem sua atuação fundamentada em pesquisas, sendo assim um professor-pesquisador de sua prática e mesmo da escola.

Retomando os períodos organizados por Saviani,

O **sexto período** - Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

As mudanças desejadas que pudessem vir com a LDB a partir de 1996 não acontecem tão pontualmente e apesar das muitas propostas para a formação de professores entre outras questões para a educação, passamos por um período de transição e as mudanças de um período para o outro vão ocorrendo não de maneira simples e sim com avanços e retrocessos.

Com a nova LDB 9.394/96 tem-se uma exigência de nível superior para os professores da educação básica, como vemos nos artigos 62 e 63:

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.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. ()

As alternativas que os cursos de Pedagogia e licenciatura têm são os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Mas as alternativas que se tem para formação de professores é o que Saviani (2009) destaca como “nivelamento por baixo”, pois

(...) os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Ainda é preciso lembrar o quanto as influências de outros países se colocam claras nas ideias da formação de professores e na educação brasileira como um todo. Assim sendo, a LDB 9.394/96 acaba por se aproximar das Diretrizes do Banco Mundial (instituição financeira), que compreende que os países tidos como de terceiro mundo precisam de um modelo de ensino superior que consiga formar em menos tempo com pouco custo, profissionais que rapidamente irão atuar e assim manter em ordem a sociedade capitalista, além de usar como discurso que essa formação aligeirada e focada no que “se deve fazer” traria o desenvolvimento tão almejado pelos países que querem se desenvolver a qualquer custo e manter uma disputa com outras economias e com outros países.

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (TORRES 1996, p. 165 *apud* FREITAS 1999, p. 18)

A formação que é proposta reduz, minimiza a importância de uma formação ampla para atuar como professor da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo assim muitos cursos que encontramos para formação de professores, está centrado em oferecer um curso rápido, muitas vezes pouco reflexivo e crítico, querendo assim rapidamente ter “pessoal” para atuar, para trabalhar, mão-de-obra como qualquer mão-de-obra que vemos numa sociedade capitalista. O aligeiramento demonstra assim que o interesse central não seria a

qualidade da educação para os alunos do país e nem a qualidade de condições de trabalho e formação para os professores e sim o interesse seria rapidamente responder a exigências que não têm a qualidade como fundamento. Outros dados que nos levam a acreditar nesta crítica são os parâmetros orientadores do Banco Mundial que prezam por,

- a) Aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural, enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização;
- b) distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso;
- c) a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e o retorno ao tecnicismo) na formação de professores;
- d) o individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo. (FREITAS, 1999, p. 24-25)

Analizamos que tais parâmetros atendem muito mais ao mercado do que aos futuros professores, pois dentro de uma sociedade neoliberal a educação não é vista como um campo de extrema importância para seu povo, ao contrário é vista com um olhar utilitarista, em que é preciso aprender somente sobre o que vou usar para determinada função. Ainda a questão tecnicista fica sempre mais forte na concepção de educação e profissão, pois precisamos nessa sociedade capitalista de pessoas que executem, e o porquê executam e o processo para qualquer ação fica como algo secundário.

Sendo assim, não acreditamos que a educação e, por conseguinte, a formação de professores deva se preocupar com demandas do mercado, mas sim queira buscar uma formação de qualidade nos diferentes níveis de ensino, queira formar para crítica, para o questionamento do que vivemos e que possamos construir neste momento histórico com uma educação sempre mais preocupada com aprender e o processo de aprendizagem contínuo do que em aprender a fazer isso e aquilo, ou somente isso e não aquilo. Portanto, a organização dos cursos de formação de professores deveria se preocupar com uma formação pensada dentro e parte de um processo, na aquisição significativa de conceitos, de conhecimento e

sempre na reflexão acerca dos conceitos e dos conhecimentos construídos e em construção em nossa cultura e em nossa sociedade, essa preocupação deveria ser a central e não o custo e o tempo desta formação.

Outro ponto discutido por Freitas (1999) é o Decreto 2.032 de 1997, que altera o sistema Federal de Ensino Superior e organiza as Instituições de Ensino Superior. Esta instituição poderia ter “diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores”. (p.20)

Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério. (FREITAS, 1999, p. 20)

A formação dos professores fica ainda mais frágil quando com o decreto nº 3.276/1999 determina-se uma formação dos professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental feito exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação, explicitando que não interessava formar professores que produzissem conhecimento, que fizessem pesquisa. No entanto, os educadores contestam o decreto e a reação acontece com o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, tem-se uma articulação contra o governo, com cartas enviadas às autoridades. Na 52ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com a participação do Fórum Nacional, a pressão dos educadores junto ao governo surtiu efeito, pois com isso o Conselho Nacional de Educação troca, no Art.3º do já citado Decreto, a palavra exclusivamente por preferencialmente. Assim os professores das séries iniciais e da Educação Infantil deverão **ser formados preferencialmente nos Institutos Superiores de Educação**, o que muda completamente o sentido do artigo original, possibilitando a continuidade de formação de professores na universidade. Contudo, a formação dos

professores mesmo com isso pode acontecer em Institutos Superiores de Educação, fora da Universidade.

(...) no que tange à formação de professores para as séries iniciais e a educação infantil, afastada da formação dos demais profissionais do ensino no curso de pedagogia – que se transformaria em um bacharelado (ou pedagogia *stricto sensu*, uma nova formulação), retirando, portanto, desses cursos e das faculdades de educação a responsabilidade pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE 1999 *apud* FREITAS, 1999, p. 27)

Essa maneira de se pensar a formação de profissionais da educação demonstra uma “concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), tal como anunciado por Freitas (1992), com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação” (FREITAS, 1999, p. 28). Esse seria um modelo para atender a “princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino” (FREITAS, 1999, p. 28), nota-se que em nossa história sobre a formação de professores e mesmo sobre o curso de Pedagogia temos modelos tentando se impor a todo momento e isso é o reflexo do que acontece no país e no contexto político e social, passando assim por momentos históricos que por vezes nos coloca o foco em uma base teórica ampla, em outros momentos tem como preocupação a prática e o aprender fazendo.

Destacamos então que a formação de professores na história do Brasil tem modelos, no qual identificamos dois que demonstram essas nuances:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

No primeiro modelo a formação dada ao professor tem sua preocupação em uma formação ao professor com foco nos conteúdos específicos que o profissional irá ministrar, além de que acredita-se que seu conhecimento didático virá com a

prática docente. O segundo modelo acredita que a formação de professores só acontecerá completamente se houver o preparo pedagógico-didático.

(...) além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149)

Estes dois modelos atenderiam à formação de professores da seguinte forma: o primeiro com o foco na aquisição e domínio dos conteúdos e o conhecimento pedagógico-didático aprendido na prática docente para professores secundários que tinham sua formação em universidades e instituições de ensino superior. Já o segundo modelo, que além da formação específica com conhecimentos específicos, dava a preparação pedagógico-didática para professores primários que tinham sua formação em Escolas Normais. Tendo como enfoque o entendimento do modelo de formação de professores primários que tem sua formação nas Escolas Normais e depois nos cursos de Pedagogia, o modelo pedagógico-didático.

Logo, a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental vem com as Escolas Normais e tem como modelo predominante o pedagógico-didático, para depois a formação acontecer em nível superior. Porém, a formação em nível superior para esses professores teria dois aspectos a serem cuidadosamente observados.

Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. (SAVIANI, 2009, p. 150)

A formação de nossos professores tem em 2002 a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que tem como preocupação o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Assim a formação buscava um

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 249)

Sendo assim, os profissionais que iriam atuar nesse nível de ensino deveriam ter competências para sua atuação profissional. As Diretrizes davam atenção à prática, tendo a prática como base, portanto tendo a preocupação com a docência desde o início do curso, como destaca Gatti e Barreto (2009) “As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL. MEC/CNE, 2002). (p. 46-47).

3.2 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia

Nosso destaque sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia inicia-se na discussão que vai da LDB/ 1996 até 2006, em que a questão era onde aconteceria a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, se esta formação se daria nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e Escola Normal Superior (ENS) ou se aconteceria nos cursos de Pedagogia. Em 2006,

(...) o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como

para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Faculta aos cursos de Pedagogia e normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 48-49)

Para que pudéssemos nos aproximar e expor neste capítulo os diferentes olhares para as Diretrizes Curriculares da Pedagogia a partir de 2006, nos apoiamos em artigos que trazem esta discussão, artigos, a saber: Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação, (AGUIAR, *et al*, 2006) e Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores, (LIBÂNEO, 2006), ambos da revista Educação & Sociedade n.º 96. Buscamos assim nos aproximar das Diretrizes Curriculares para Pedagogia (2006) que conforme Aguiar (2006, p. 820),

(...) concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma do curso de pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã.

O curso de Pedagogia no Brasil tem em sua história diferentes concepções desde a “concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador”. (AGUIAR, 2006, p. 821). Então, temos no contexto deste curso visões que diferem uma da outra e marcos históricos vindos com políticas para formação de professores para Educação Básica, especificamente para educação infantil e ensino fundamental que acabam por dificultar a construção de uma identidade deste profissional e mesmo dificulta um avanço, já que temos alterações em como formar este profissional, onde formar e para atuar em qual lugar, em qual função. Sendo assim, até chegarmos às diretrizes

aqui discutidas temos um percurso longo, um marco citado por (AGUIAR, *et al*, 2006)

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado. (AGUIAR, 2006, p. 824-825)

Neste contexto a discussão perdura, pois aguardam-se definições e revisão de pontos importantes levantados pelos educadores envolvidos na elaboração das diretrizes. Mas, enquanto aguarda-se a aprovação das propostas trazidas por diferentes entidades comprometidas com a educação do país, acontece como destaca (AGUIAR, *et al*, 2006) iniciativas do MEC que possibilita

uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Dados oficiais do INEP/MEC (2006) revelam que existem na atualidade 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciatura criados também nesse período. (p. 825)

Os educadores, por sua vez, acompanham este movimento e permanecem resistentes e em busca de diretrizes que sejam uma “política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação” (AGUIAR, 2006, p. 826). Com todas as idas e vindas de documentos engavetados e decretos questionados, além da presença constante dos educadores, chegamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Pedagogia datada de 2006 que traz novos debates sobre a formação do profissional da educação. Debates também se travaram em relação ao curso que formará este profissional, pois havia interesse numa formação que

Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6). (AGUIAR, 2006, p. 829)

Nota-se que a formação do professor e a atuação posterior deste profissional da educação torna-se ampla, e busca-se ter no curso uma formação que articule a docência, a gestão e a produção de conhecimento na área de educação. Existe uma preocupação da autora em salientar o que se entende por docência nas Diretrizes Curriculares, que não seria somente o ato de ministrar aulas.

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 7) (AGUIAR, 2006, p. 830)

A formação que se quer para este profissional nos cursos de Pedagogia é que se olhe de outra forma ou mesmo de várias formas e que essas formas não sejam estáticas, então que se olhe para educação, para a escola, para a Pedagogia e para docência, tendo um entendimento de que estamos num processo complexo e dialético e que temos a necessidade de reconhecer o processo histórico, social,

cultural e econômico que perpassa a educação e a formação dos professores do país.

A compreensão da licenciatura nos termos das DCN-Pedagogia implicará, pois, uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia. Essa sólida formação teórica, por sua vez, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento (AGUIAR, 2006, p. 832-833).

Tais Diretrizes tem três grandes núcleos 1) núcleo estudos básicos; 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; 3) núcleo de estudos integradores. Que precisam se integrar e estar pautados num “trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da pedagogia”. (AGUIAR, 2006, p. 833). Em relação a formação para gestão no curso de Pedagogia, destacamos a gestão entendida não como uma habilitação que distancia o pedagogo da prática educativa e coloca uma divisão de trabalho na escola, mas sim

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 8) (AGUIAR, 2006, p. 833-834)

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia definem um currículo voltado para uma formação ampla do pedagogo e ainda tem como preocupação como se dará a formação dos professores (as) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e assim como essa formação interligará a docência, a gestão e a pesquisa, com uma perspectiva crítica acerca da educação, da escola pública e do papel do professor. Com isso temos também a preocupação com a formação de profissionais que já atuam na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino

Fundamental) e que precisam se adequar as novas exigências de formação para estes níveis de ensino.

Portanto temos o contexto de nossa pesquisa, que é o Plano Nacional para Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), onde encontramos nossas narradoras que são profissionais da Educação Infantil, mas não têm formação específica no curso de Pedagogia, assim temos sujeitos desta história de formação ou não formação, história que compôs este capítulo. Para tanto, apresentamos a seguir, o PARFOR enquanto mais um momento importante na história da formação de professores no Brasil e identificamos onde se situa a formação oferecida a nossas participantes da pesquisa.

3.3 – Plano Nacional para Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR)

Para discussão do plano precisaremos nos remeter a momentos históricos que pouco a pouco foram delineando a história da formação de professores. Para isso, precisamos compreender a política educacional do nosso país, as políticas relativas à profissão docente e também como esse plano de formação de professores surge, em qual contexto esse plano (PARFOR) está.

Então, para dialogar na nossa pesquisa com as “formações” narradas pelas alunas e com o referencial teórico sobre as políticas de formação de professores para Educação Básica e, mais especificadamente, de formação para professoras para Educação Infantil, estudamos as políticas educacionais e o contexto no qual essas políticas estão inseridas.

Nosso texto aqui apresentado tem como ponto de partida o contexto nacional em relação às políticas educacionais. Depois destacaremos a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), o breve histórico do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), iniciativa do governo FHC. Na sequência, destacaremos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), realidade no governo Lula.

Essas são políticas importantes para compreendermos o financiamento na Educação Básica, o Ensino Fundamental-Fundef e Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - Fundeb e posteriormente os passos que foram dados para a valorização dos profissionais da Educação.

Nesse percurso político, chegaremos à realidade do “PARFOR”, seus reflexos para formação em exercício de profissionais da Educação Infantil e a compreensão que se tem deste enquanto formação para as alunas(os) e profissionais atuantes na Educação infantil.

Acreditamos, assim que a pesquisa se faz necessária para ampliar as discussões sobre a valorização dos profissionais da educação. É necessário discutir, ver e rever a formação de profissionais para Educação Básica, buscar a qualidade para a educação dada aos alunos e compreendermos o papel do financiamento na educação e para todas as questões levantadas.

As políticas educacionais fazem parte de um quadro amplo, que responde de alguma forma às transformações que vão ocorrendo rapidamente, na realidade econômica, cultural, social, política. Portanto, é importante ressaltar que numa sociedade capitalista, com um crescimento econômico com concentração de renda desenfreado, com inúmeras exigências em diferentes âmbitos, as reformas educacionais representam uma maneira de responder às exigências trazidas da realidade vivenciada em vários países, inclusive na realidade brasileira, assim

Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na *profissionalização dos professores*. Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado. (LIBANÉO *et al*, 2008, p. 35) [grifo nosso]

A educação brasileira “tenta” responder às exigências feitas para os países do terceiro mundo, comprometendo-se com prioridades como a universalização do

ensino fundamental, questão levantada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 1990, onde são estabelecidas prioridades para a educação.

Com o decorrer do tempo e com as mudanças na presidência da república vão também mudando “as metas” e “estratégias” para educação. Temos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que no governo de Fernando Henrique Cardoso, não tem tanto destaque. São pensadas metas para “(...) descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, *incentivo à formação de professores*, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras”. (LIBANÊO et al, 2008, p. 35-36) (grifo nosso)

Ressalta-se que metas como as descritas acima têm tendências internacionais para responder a interesses neoliberais, vindos a partir de um modelo de sociedade que vivenciamos, o capitalismo. Mas, não são ações descoladas de um contexto mundial. Para responder às metas estabelecidas e ter destaque entre outros países são elaboradas: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Conforme Libâneo *et al* (2008), essas políticas e diretrizes elaboradas, deixam tensões no que diz respeito às reformas educativas, já que se notam contradições pensando na participação e interesses das escolas (gestão e professores). Em contrapartida os interesses acerca dos investimentos por parte do governo, trazem à tona as contradições, os interesses diversos relacionados à educação, sendo destacado por Libâneo (2008) como característica “(...) do modelo de desenvolvimento econômico adotado, de orientação economicista e tecnocrática, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano”. (p. 36)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passa por discussões e é alterada da 4024/61 para a atual 9394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, trazendo mudanças em relação às leis anteriores. Destacamos algumas características desta LDB que no momento nos interessam mais de perto: ensino

fundamental obrigatório e gratuito; formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio; e ainda é previsto a criação do Plano Nacional de Educação.

A LDB aprovada 9394/1996 foi resultado de um longo debate com diferentes interesses e, depois de aprovada, a destinação de recursos aos docentes da Educação Básica, começa a ser de responsabilidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Este é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) após dez anos de vigência.

Devemos considerar que a criação destes fundos foi um importante passo para que os estados e municípios pudessem, dentre outras coisas, “investir na formação em serviço de docentes” e, quem sabe a partir desse investimento em formação, visto como direito do profissional da educação básica, pudesse reconhecer que a qualidade da educação está fundada também, dentre outros pontos cruciais em uma formação que possibilite um exercício da docência permeado de reflexão e compreensão das ações realizadas pelo profissional. Com isso, a qualidade no atendimento aos alunos da educação básica passaria a ser outro.

O Fundef tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores (GATTI, 2011, p. 34).

Constrói-se, assim, uma parceria no trabalho entre estados e municípios, com convênios com universidades federais, estaduais e comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de cursos de licenciatura para profissionais em exercício que já atuam na educação básica e tinham a formação em nível médio.

Depois, a partir de 2006, com o Fundeb essas ações em relação aos programas são ainda mais difundidas.

O Fundeb opera basicamente com os mesmos mecanismos redistributivos do Fundef, mas a cesta de impostos que o compõe foi ampliada, assim como o montante alocado a cada uma delas, uma vez que o fundo passa contemplar os diferentes níveis e modalidades da educação básica. (GATTI, 2011, p. 33)

Nesse momento ressaltamos o que para nossa pesquisa é de extrema importância, “(...) o Fundeb tem 60% dos recursos para remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público”. (GATTI, p. 33). Destacamos tal trecho, porque, mesmo o Fundef tendo a preocupação com os profissionais da educação básica, isso se destinava diretamente ao ensino fundamental e com o Fundeb a abrangência é para toda educação básica. A educação infantil é contemplada e, por sua vez, também são contemplados os profissionais atuantes neste nível.

Além disso, para que possamos compreender todo o percurso para se chegar ao PARFOR, é importante saber que além dos fundos estaduais, temos o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação e que desenvolve programas com o interesse na melhoria da educação no país. Outra ação que é uma colaboração da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, decreto nº 6.094/2007, que traz 28 diretrizes abrangendo toda educação básica e busca os melhores resultados de avaliação e assim acompanham o rendimento dos alunos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)- 2007 que é uma ação do Ministério da Educação

(...) consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de

quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior. (GATTI, 2011, p. 34)

Assim, o PDE tem apoio do Ministério da Educação, e com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi pedido que fosse elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, os municípios, os estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso. O Plano de Ações Articuladas é um desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação e tem uma estrutura, conforme Gatti (2011), em “quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos”. (p. 35)

Considerado fundamental pelo MEC para a melhoria da educação básica, o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes (idem, 2011, p. 35).

O Plano de Ações Articuladas traz consigo o diagnóstico da educação em cada localidade e quais são as demandas em relação à formação de professores, isso em cada estado com seus respectivos municípios e também o Distrito Federal, lembrando que cada localidade tem necessidades específicas. Em 2010, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE. A partir dessa adesão, são elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas, contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

Tendo em conta as persistentes desigualdades regionais, interestaduais e intermunicipais, segundo argumenta Costa (2010), uma efetiva transformação da educação pública terá, entretanto, de passar por grande melhoria do padrão de remuneração e

qualificação do magistério, além da permanente capacitação das redes estaduais e municipais. Essa transformação impõe a construção de um sistema nacional de educação e um papel mais robusto e incisivo do governo federal na redistribuição dos recursos fiscais e na consolidação de um Fundo Nacional de Educação capaz de suprir as demandas da educação básica que o conjunto de fundos estaduais representados pelo Fundeb não consegue contemplar devidamente. (GATTI, 2011, p.35)

Com a discussão sobre a responsabilidade pela formação docente, tema que foi levantado no Plano de Ações Articuladas, o MEC altera a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, assim acresceu à responsabilidade da Capes “(...) coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores (...)”, assim cabe à Capes

(...) induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada. (GATTI, 2011, p. 51-52)

Foi a partir dessas atribuições destinadas à Capes, com a contribuição do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), que se estabeleceu em 2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009. Assim foram estipuladas as diretrizes para a formação de professores em serviço e para que se cumprissem as diretrizes, foram criados os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos profissionais da Educação. Cria-se o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (PARFOR), que tem como objetivo “(...)estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência” (GATTI, 2011, p. 52).

Abordaremos, então, a partir disso, a formação em exercício dos profissionais da Educação Infantil, Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR). Essa tem pesquisa como sujeitos, profissionais atuantes na Educação Infantil que estão vivenciando a formação acadêmica a partir do decreto nº 6755/2009 e que, portanto, são atores desse momento histórico na formação de professores para a Educação Infantil.

A relação teoria e prática pensada na realidade dos alunos e alunas do curso de Pedagogia-PARFOR, nesta instituição de ensino onde ocorre a pesquisa, é destaque no Projeto Pedagógico do curso PARFOR, como localizamos no seguinte item: **Existência de articulação curricular entre teoria e prática**, em que a articulação acontece devido ao diálogo da atuação educativa e da formação acadêmica na Universidade. Nossos sujeitos já vivenciam a atuação educativa na Educação Infantil e iniciaram a formação acadêmica na Universidade, assim pensamos que nessa profissão docente escolhida

A dependência da teoria em relação à prática e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 1997, p. 93).

Diante do exposto queremos em nossa pesquisa, por meio de análise de suas (re)significações conceituais, compreender como na formação e atuação profissional estas “professoras” veem e vivenciam a relação teoria e prática e qual é a importância dada a essa articulação, uma vez que a prática é por elas conhecida e realizada na Educação Infantil e, nesse momento em que estão em exercício iniciam uma nova etapa, que é a formação acadêmica com discussões teóricas que, como citada por Pimenta (1997), não se contrapõe à prática, mas sim tem uma relação intrínseca.

Vivenciamos um momento de apropriação de conhecimento sobre esse plano que interfere diretamente na formação dos profissionais que estão nas escolas,

nesse caso mais especificamente, na Educação Infantil. Portanto, acreditamos que este momento de mudanças na educação brasileira é para nós uma oportunidade de estudar, discutir, refletir e apurarmos nosso olhar para essas questões da formação de professores.

Acreditamos que a discussão teórico-prática nesse contexto de professores/alunos em formação se faz necessária, pois queremos com essa pesquisa contribuir e ampliar a reflexão sobre a formação docente e, mais ainda, sobre a formação no curso de Pedagogia-PARFOR de uma Universidade particular de Campinas para professores em exercício na Educação Infantil da região metropolitana de Campinas.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES CONSTRUIDAS E (RE)SIGNIFICADAS DE “PROFESSORAS”: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO NA PEDAGOGIA-PARFOR

4.1 – O percurso metodológico da pesquisa

A presente pesquisa enfoca o percurso formativo vivenciado por “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR de uma Instituição Particular de Ensino Superior em Campinas. Nossas participantes de pesquisa estão vivenciando a formação acadêmica e atuam na Educação Infantil na região metropolitana de Campinas. Portanto, temos como preocupação a contribuição de um curso de formação no ensino superior para “professoras” que estão em exercício na Educação Infantil e são alunas do curso de Pedagogia-PARFOR.

Nosso problema de pesquisa situa-se em identificar quais (re)significações sobre a profissão fazem “professoras” da Educação Infantil a partir do processo de formação no curso Pedagogia-PARFOR e, para isso, destacamos *a priori* os conceitos de criança, Educação Infantil e professor (a) de Educação Infantil. Pois, acreditamos que a maneira como significamos tais conceitos são de extrema importância para se compreender a profissão de professor (a) de Educação Infantil, como abordamos ao longo do nosso trabalho nos capítulos anteriores.

Apresentamos, neste capítulo, nosso entendimento sobre ciência e pesquisa em educação, com as especificidades que o campo da educação tem. Também apresentamos nossa escolha pela abordagem qualitativa e a técnica de coleta de dados escolhida para pesquisa. Por fim, trazemos escritas (falas) e reflexões que buscam elucidar nosso problema de pesquisa.

A perspectiva metodológica da pesquisa está inserida na concepção de ciência social e humana. Santos (1987) aborda concepções de ciência predominantes em diferentes épocas. Com base nesse autor a concepção de ciência no século XIX é caracterizada pela racionalidade científica, onde era

necessário seguir procedimentos para produzir o conhecimento científico, não admitindo o conhecimento prático do senso comum. Conforme a mecânica de Newton, citado por Santos (1987, p.17), “um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”.

Nessa época, acreditava-se que, assim como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade. Estas ideias são ampliadas e aprofundadas criando condições para a emergência das ciências sociais no século XIX. Distinguiram-se duas vertentes principais no modo como o modelo mecanicista foi assumido.

1° aplicar ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza e 2° reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza (SANTOS, 1987, p.19).

As duas concepções pertencem à ciência moderna, entretanto é a 2° vertente que representará dentro desse paradigma um sinal de crise e de transição para outro paradigma científico. Essa crise representa a mudança na forma de fazer ciência, a partir das reflexões filosóficas e sociológicas sobre o conhecimento científico, no que se refere à análise de condições sociais dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica.

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (SANTOS, 1987, p. 57).

Nossa pesquisa insere-se entre aquelas que buscam superar este paradigma e possibilitar o diálogo entre senso crítico e senso comum. Nossa preocupação é a de ressaltar a epistemologia própria das ciências humanas, com o uso de uma técnica que possibilite a aproximação com a realidade dos sujeitos da pesquisa, que valorize a sua voz e que possibilite a compreensão da complexidade do processo de formação. Para tal, utilizamos como técnica de coleta de dados narrativas, cuja voz virá através da escrita de nossas narradoras e sujeitos desta pesquisa, as “professoras” de Educação Infantil, alunas do curso de Pedagogia-PARFOR.

Nos anos 90 a discussão dos teóricos concentra-se na possibilidade de articular a investigação quantitativa, tida como uma única forma de pesquisa, à qualitativa que adota multimétodos de investigação como: entrevista, estudo de caso, história oral, análise de discurso, dentre outras, para o estudo de um fenômeno, fundamentada em várias tendências como positivismo, construtivismo, fenomenologia, teoria crítica, etc. (CHIZZOTTI, 2006).

Nossa pesquisa no campo educacional, tendo como sujeitos “professoras”/alunas de um curso de Pedagogia-PARFOR e como preocupação o percurso formativo e as concepções e (re)significações por elas construídas em relação aos conceitos direcionados à profissão de professora da Educação Infantil, nos mostra que estamos situados no fenômeno educativo. Sendo assim, temos especificidades quando falamos da concepção de educação que destacamos a seguir. Conforme Ghedin e Franco (2011) “A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias” (p. 40).

Acreditamos que em nossa pesquisa temos explícito esse processo histórico e inconcluso. Temos no processo de formação de nossas “narradoras” uma não conclusão das histórias de formação. Assim, as narrativas de formação traçam vivências da formação (prática e acadêmica) e essas vivências estão acontecendo e em constante transformação. Além disso, a própria pesquisa tem um caráter de trazer a discussão deste processo dialético e histórico expresso nas escritas, “dialogicidade” trazida nas inúmeras vivências com significados e sentidos

atribuídos no decorrer da história de formação, portanto (re)significações constantes.

Percebemos que a pesquisa precisa estar preocupada em compreender o processo de transformação, tendo isso não como algo que dificulta sua validade, mas como meio de nos fazer pensar no “homem” histórico, como “fazedor” de história, e parte da história. O sujeito na pesquisa precisa ter seu espaço enquanto sujeito que faz parte, não somente como “respondente” e sim como parte fundamental. Assim, é preciso que “o método abra espaço para que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 41). A participação na pesquisa pode ser formativa, e neste caso a partir das narrativas notamos que isto é fortalecido. O sujeito pode perceber, refletir e discutir as transformações que acontecem na sua vida profissional a partir da escrita desta.

A educação, tendo por finalidade a humanização do homem, integra sempre um sentido de emancipação às suas ações. Por conseguinte, o método científico que a estudará deverá ter como pressuposto a possibilidade de oferecer aos sujeitos do grupo pesquisado condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, o que poderá facilitar a transformação democrática das condições de vida e existência dos sujeitos. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 42).

Assim, para nossa pesquisa a abordagem qualitativa é a que melhor responde o que temos enquanto preocupação, que é perceber na formação acadêmica como se dariam as (re)significações dos conceitos de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil, assim como, as possíveis implicações desta na profissão de professor de Educação Infantil.

Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de investigação qualitativa apresentando cinco características básicas: 1º “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, ou seja, o investigador vai ao campo buscar as informações, pois as ações podem ser mais bem compreendidas em seu contexto habitual. 2º “a

investigação qualitativa é descritiva”, pois os dados recolhidos são transcritos, o contexto investigado deve ser compreendido para esclarecer o objeto de estudo. 3° **“os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”**. O interesse do pesquisador deve ser o de verificar porque determinado problema acontece e como ele se expressa. 4° “os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva”, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”. 5° “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. O principal interesse do investigador é perceber como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e as coisas.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51)

Nessa pesquisa, privilegamos a abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti, (2006, p. 26), não tem um padrão único porque admite que a realidade seja fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador. Dessa forma, a formação da consciência do pesquisador permite o aprofundamento teórico, a busca por referências e escolha de métodos e técnicas de pesquisa, para assim desenvolver uma pesquisa com rigor científico e buscar suas finalidades com comprometimento, tendo em vista tornar a pesquisa uma contribuição direta para área de estudo e conseqüentemente para vida humana.

Para isso, em nosso estudo bibliográfico buscamos referências sobre a história do conceito de criança e infância, o percurso histórico do atendimento à criança pequena, sobre as instituições que fizeram e ainda hoje fazem isso no decorrer da história, revelando os diferentes entendimentos em relação àqueles e os que encontramos na atualidade.

Buscamos, ainda, a história da formação de professores para Educação Infantil e documentos que possibilitaram a aproximação com o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Também buscamos, em acordo com nossa perspectiva teórica, autores da Pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, assim

(...) podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e autores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (MINAYO, 1994, p. 53).

Para responder às questões levantadas na pesquisa acreditamos ser de extrema importância o contato direto com a realidade vivenciada pelas “professoras” em formação do curso de Pedagogia-PARFOR. Procedemos desta maneira porque “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.” (MINAYO, 1994, p. 16).

Partimos, assim, situando o método, entendido como:

(...)aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 25).

Nosso percurso metodológico está diretamente ligado ao significado de método, enquanto conceito de origem grega cujo significado é “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 26). Assim, estamos caminhando e trazemos neste momento o percurso que traçamos e estamos desvendando com a leitura das escritas de nossas participantes.

Apresentamos a seguir as técnicas utilizadas na pesquisa e o que compreendemos por cada uma delas: análise documental e narrativas de formação.

4.1.1 – Técnicas: análise documental e narrativas de formação.

Análise documental

Utilizamos como uma das técnicas para coleta de dados, a análise de documentos que, conforme Caulley (1981) citado por Ludke e André (1986), busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Nesse sentido utilizamos o decreto (6755/2009), pareceres que tratam da implantação do programa de formação para professores em exercício na Educação Básica e também resoluções sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, disponibilizados no site do Ministério da Educação (MEC). Nos utilizamos também do Projeto Pedagógico do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), (Julho, 2010), disponibilizado pela Instituição que oferece o curso de Pedagogia-PARFOR em que nossas participantes estão inseridas.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009, p. 2).

Assim, com a análise documental temos o enriquecimento da pesquisa, pois o contexto político em que os documentos estão situados é importante para sabermos quais fundamentos e princípios orientam as ações do Plano Nacional de Formação. Além do mais, acreditamos que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Sendo assim, essa análise favorece nossa observação do objeto de estudo e ainda contribui para nossa coleta e análise de dados (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009).

Vale lembrar que os documentos foram analisados a fim de contribuir com o nosso entendimento relativo ao PARFOR e as políticas e concepções de formação de professores por parte do governo e da instituição investigada, para após a análise dos dados coletados podermos ter um maior aprofundamento e compreensão da realidade.

Narrativas de formação

Outra técnica utilizada foram as narrativas de formação, escritas autobiográficas de “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR. As narrativas são entendidas

Como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. Por outro lado, apresenta-se a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes (FREITAS e FIORENTINI, 2007, p.1).

A escrita autobiográfica é entendida como uma escrita, um relato ou uma narrativa escrita pela própria pessoa, em que ela narra e tem o esforço de colocar suas ações e seus momentos vividos. Na Antiguidade a autobiografia era um gênero com “o nome de *apologia*, na qual o autor apresentava suas justificativas, como faz Santo Agostinho de Hipona, nas suas *Confissões* (1984), ou apresentava um caráter literário, como as *Confissões*, de Rousseau”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 103).

Enquanto técnica de coleta de dados ou mesmo única forma de coleta em uma pesquisa científica a escrita autobiográfica é criticada, pois acredita-se que tanto o pesquisador como o sujeito que relata, que escreve, acaba por selecionar o que considera mais relevante, assim o texto pode ser visto “entre o real e o ficcional”. Mas, Chizzotti (2006), nos alerta que

A autobiografia dá ao autor uma grande autoridade na eleição dos fatos relevantes, seja de autocomplacência com erros ou ocultamentos e distorções explícitas de situações indesejadas e, por isso, contestada por alguns autores como fonte fidedigna para a

pesquisa e a investigação. Porém, deve considerar que a subjetividade do autor é uma referência importante para identificar as preferências ideológicas, as concepções e práticas de um grupo social do qual o autor pode ser um representante típico. (p. 103).

A escrita, como dado coletado, poderá mostrar o “sujeito” como pessoa em formação, a formação de maneira individual e coletiva. Individual por ser o sujeito, um narrador, quem conta sua história e essa história é única. E coletiva por expressar vivências de formação e de práticas que foram construídas coletivamente. Coletivo por mostrar um momento histórico vivido por outras pessoas, momentos políticos vistos e vividos por uma comunidade, por uma classe, por um grupo de profissionais. Assim a narrativa pode ter inúmeras e incontáveis informações, ações e visões acerca da realidade vivida, mostrando que a escrita sobre a formação nos dá a possibilidade de aproximação da individualidade do sujeito e da coletividade que este sujeito está inserido. Nos traz dados e contexto, além de ser formativo ao sujeito “narrador” de sua história e de sua vida profissional.

É importante esclarecer que método autobiográfico e histórias de vida têm algo em comum, pois são relatos de vida, experiências acumuladas no dia-a-dia profissional. No entanto, diferem-se na forma. Para Miguel (apud BELLO, 2002, p. 31), as autobiografias são escritas, enquanto que as histórias de vida são narrativas orais. De acordo com esse autor, as autobiografias nunca têm fim, porque a história de vida de uma pessoa se amplia até o infinito e pode ser contada de várias maneiras, sofrendo novas interpretações (BELLO, 2002, p.31 *apud* LOPES e LIMA, 2009).

Nossas narrativas de formação, assim, se enquadrariam nas autobiografias, pois foram escritas pelas participantes. São relatos sobre a formação, as experiências trazidas, com um caminho (roteiro) a seguir, solicitado pela pesquisadora. Mas, estas narrativas não se limitam ao solicitado e extrapolam nossas expectativas, os quais apresentaremos, como os “Achados” das narrativas. Estes nos mostram que a narrativa pode trazer um percurso sempre maior do que somente o da formação profissional ou acadêmica, acaba por trazer aspectos da vida do sujeito, da vida pessoal. Porém, consideramos que tais informações sobre a história de vida enriquecem nossos dados, assim nos aproximamos da história de nossos sujeitos e mais ainda de sua formação, pois a formação se faz com

diferentes experiências no decorrer da vida e de uma maneira muito complexa, não podendo assim delimitar as escritas das participantes.

Além de não terem fim, porque a história de uma pessoa sempre está em movimento e em transformação, temos também a questão de que cada pessoa, na sua narrativa, relata como ela representa aquele momento vivido, aquela concepção, aquela experiência, o que sentiu, e tudo isso à sua maneira de narrar. Complementando esse pensamento Chizzotti (2006, p. 102) destaca que para alguns autores a história de vida se distingue dos relatos ou narrativas de vida (estórias de vida), que seriam “contos livres de um sujeito que narra espontaneamente os acontecimentos vividos”.

A história de vida narra a vida de um indivíduo ou de um grupo, apoiando-se em variadas fontes de informação além do relato do sujeito, como documentos, entrevistas ou quaisquer outras fontes que contenham informações sobre os fatos, o contexto e a própria pessoa. Os relatos ou “estórias” de vida designam a história de uma vida contada a outrem, tal qual foi experienciada pela pessoa que a viveu, tomando o seu ponto de vista como referência fundamental, tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa, e ainda não registrados (CHIZZOTTI, 2006, p. 102).

Assim, a escrita autobiográfica conta com a “identidade”, pois cada narrativa traz consigo ações e reflexões feitas a partir das vivências e quando intitulamos de narrativas de formação adentramos na questão formativa para o participante da pesquisa. As escritas (narrativas de formação) que solicitamos às nossas participantes funcionaram para além da técnica de coleta de dados da pesquisa, pois tiveram também um caráter formativo

o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, frente às narrativas e aos saberes de experiências do colega, pode (re)significar seus próprios saberes e experiências (CLANDININ, 1993 *apud* FREITAS e FIORENTINI, 2007, p. 66)

Portanto, a escrita das narrativas de formação, com destaque ao percurso formativo, às experiências na área da educação, destaques sobre a vida profissional

e ainda o relato sobre concepções trazidas e (re)significadas dos conceitos de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil, nos mostra que quando descrita uma história, seja de vida ou de formação, existem, além de uma ação central em atender a um convite e a um roteiro, outras ações que se encontram, convergem e divergem. Outro aspecto é que, quando é pedida a escrita, se tem um convite a recordar e o recordar significando, rever, refazer, sejam ações, conceitos, concepções e pensamentos. A escrita diferentemente da narrativa oral, traz outro aspecto formativo, de se fazer entender, escrever para um leitor e expressar o que se quer e o que se sente, demonstrando assim que a complexidade da escrita possibilita a reflexão e a formação dos participantes da pesquisa.

Trazer a tona a própria formação como elemento constitutivo de um processo mais complexo, que se faz das lembranças elaboradas no presente e de aspectos da experiência passada, pode contribuir bastante para a constituição da subjetividade do professor(a). A memória revela/oculta e vai deixando resíduos. No discurso e na prática educativa, o ato de lembrar, as biografias e as autobiografias ocupam hoje um lugar hegemônico, tornando-se uma questão político-pedagógica e de poder assumi-las no processo de aprendizagem e formação do professor. (SILVA e VIEIRA, 2007, p. 85).

Nossa pesquisa, contando com a escrita de narrativas de formação por parte de “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR, traz para discussão um processo inverso no que diz respeito à dimensão teórico-prática da formação acadêmica em nível superior.

Nos cursos de formação de professores, em geral, se veem alunos que vão entrar em contato com a escola, como campo de atuação, somente no final do curso, ou mesmo quando forem atuar depois de concluírem a formação. Nossas participantes da pesquisa têm um processo diferente, pois tiveram, num primeiro momento, a prática-pedagógica e, após anos de atuação é que entram em contato com a formação acadêmica em nível superior, ou seja, primeiro foram à experiência prática na escola e depois à academia.

Assim, nossas narradoras atuam na Educação Infantil ocupando diferentes funções e a partir de 2010 começam um curso em nível superior (Pedagogia-PARFOR) para que tenham uma formação em nível superior e tornem-se professoras para atuarem na Educação infantil e no Ensino Fundamental. Sendo

assim, usamos “professoras” no decorrer do trabalho, porque acreditamos que estão aprendendo a ser, que estão num processo de formação e que acabam por estar mais próximas da profissão de professora.

Poderíamos dizer que temos uma experiência ímpar nos cursos de formação de professores, pois os relatos de alunas que se deparam com a realidade da escola, buscam dialogar a teoria adquirida com a prática que está sendo vivida. Nossas participantes “olham” de outro lugar para a formação acadêmica, pois já vivenciaram, e vivenciam, a prática, a rotina da escola. Essa inversão é a possibilidade de olharmos de outro lugar e vê-las ou “ler suas escritas” falando da escola para a Universidade, das histórias vividas e práticas já tão realizadas para o conhecimento acadêmico.

Então, percebemos o quanto as narrativas podem e nos fizeram perceber o sujeito que atua na Educação, pessoas que estão diretamente envolvidas com crianças, Educação Infantil e professores de Educação Infantil, estão em escolas públicas e trazem para Universidade e, mesmo para essa pesquisa, momentos vividos de formação, com práticas trazidas do seu dia-a-dia e o próprio sentimento em relação à formação acadêmica e as implicações que essa está ocasionando.

Por fim, em relação à técnica de coleta de dados intitulada de narrativas de formação, temos para nossa reflexão acerca deste instrumento um relato que expressa os momentos vividos e o sentir destes momentos.

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2003, p. 19 *apud* LOPES e LIMA, 2009).

Logo, acreditamos que a narrativa de formação será também formativa, pois o passado compreendido (rememorado) pode ser o ponto de partida para uma reflexão acerca do seu processo formativo, das vivências profissionais, das

concepções que trazem e que (re)significam dentro de um movimento de formação constante.

A análise preliminar do conteúdo das narrativas nos possibilitou organizar os eixos de análise, definidos *a priori*, a saber: concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil. Identificamos também, nessa análise inicial, nossos primeiros “achados”, que se referem à formação acadêmica. Isto nos fez refletir sobre esse movimento de formação que ultrapassa o que definimos, e nos mostra que a história de vida de pessoas são singulares e que fatos também singulares são de extrema importância na formação destas pessoas e na atuação destas profissionais.

Nossa pesquisa, ou melhor, o processo da pesquisa que realizamos neste período nos surpreendeu, pois tínhamos enquanto projeto o interesse de localizar na coleta de dados as concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil para cada sujeito da pesquisa, ou seja, os nossos eixos de análise. Isso porque consideramos tais eixos fundamentais para se pensar na profissão docente de um professor (a) de Educação Infantil.

Contudo, nos deparamos com mais, olhamos os dados com uma maior preocupação com a singularidade das narrativas, pois nossa categorização baseada nos referidos eixos e com interesse em conhecer as concepções supracitadas não abarcavam a riqueza das escritas. A partir do que nomeamos de “achados” foi possível identificar que as narrativas revelam histórias, contextos e pessoas, o que nos fez olhar para as narrativas como escritas de autoria, como escritas que revelam mais do que concepções definidas, pois as concepções podem estar interligadas e, como a própria formação, estão num contínuo processo de significação e (re)significação.

No entanto, deixamos claro que os eixos definidos por nós *a priori* não deixam de ser importantes, pois os achados não os negam e sim compõem uma totalidade rica e complexa do campo da formação, em nossa pesquisa são norteadores da concepção de criança, de Educação Infantil e de professor de Educação Infantil.

Lembramos que nossa análise está embasada na abordagem histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica. Nos preocupamos com questões que perpassam o entendimento de criança enquanto sujeito que aprende e que está numa instituição denominada escola. Assim, concebemos a Educação Infantil enquanto escola e o profissional que trabalha com a criança enquanto professor, que deve ser formado e valorizado em sua profissão. Na Escola de Educação Infantil o professor deve ter na sua ação a intenção de ensinar, de propiciar de maneira intencional e planejada momentos de ensino, de vivências, de construção de conhecimentos, com atividades diversas e diferenciadas que possam responder ao interesse em formar a criança para a cidadania, de ser parte de uma sociedade e ator desta.

4.2 – Apresentação dos dados

(...) tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO, 1994, p. 51).

A presente pesquisa com “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR ocorreu numa Instituição particular de Ensino Superior em Campinas, num curso de Pedagogia-PARFOR. Este atende a alunas(os) que por meio do decreto nº 6755/2009, iniciaram seu curso de formação inicial em Pedagogia, já com experiência de atuação na Educação infantil, na região metropolitana de Campinas.

Na instituição que temos como campo da pesquisa, o curso de Pedagogia começa a ser oferecido com o início da Universidade (1941). Ao longo dos anos ele foi sofrendo alterações e reformulações, a partir de seminários realizados com professores e alunos(as), até se chegar a matriz curricular que o curso tem atualmente. O curso de Pedagogia-PARFOR, por sua vez, inicia-se nesta

Universidade em 2010 e tem os mesmos princípios do projeto pedagógico construído para o curso de Pedagogia.

O projeto do curso prevê:

(...) quatro áreas de aprofundamento: Educação Especial (em função da história da Educação Especial (...), da legislação em vigor e da demanda social), Educação de Jovens e Adultos (em função da demanda social), Pesquisa (em função de termos como princípio a formação do profissional para a pesquisa) e Gestão Educacional (em função de nossa história). (PROJETO PEDAGÓGICO PARA O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR), 2010, p. 24)

Destacamos que no Projeto Pedagógico para o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, então projeto da Pedagogia-PARFOR (2010), há o uso dos mesmos princípios norteadores do curso de Pedagogia em vigência na instituição. Portanto,

Esse entendimento parte da premissa de um trabalho construído coletivamente por professores e alunos da Faculdade de Educação pode respaldar a proposta de formação de professores em exercício que necessitam de formação em nível de graduação, não somente para atender às exigências legais, mas se encaminhar para a universalização do ensino fundamental, por meio da qualificação dos processos pedagógicos que se concretizam no âmbito escolar, especialmente na sala de aula. (idem, 2010, p. 28-29).

No que diz respeito diretamente aos nossos sujeitos da pesquisa, o Projeto Pedagógico destaca o perfil profissional do egresso no curso de Pedagogia, para formação dos professores em exercício e expõe dezesseis princípios. Podemos assim expor os princípios direcionados à Educação Infantil e também aos conceitos que temos em nossa pesquisa:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (idem, 2010, p. 45-46).

Nota-se na leitura que o projeto que abrange a Pedagogia-PARFOR tem uma proximidade com o projeto do curso de Pedagogia já oferecido pela Instituição, mas no projeto se vê uma diferenciação devido ao perfil desses estudantes e da experiência profissional que esses estudantes trazem. No item **Organização Didático-Pedagógica do Curso de Pedagogia-PARFOR** é colocado, conforme Diretrizes Curriculares, os três núcleos de estudos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Assim, o projeto faz destaque para a preocupação em atender as especificidades dos alunos do curso de Pedagogia-PARFOR, com isso os Núcleos são “subdivididos respectivamente em campos teórico-metodológicos, áreas de atuação profissional e atividades de interesse do aluno” (idem, 2010, p. 29).

Cabe ressaltar que estes estudantes têm uma trajetória profissional diferenciada e tais vivências são trazidas para se pensar na especificidade da formação docente destes alunos. Para nós, tais especificidades são vistas nos dados que apresentaremos mais adiante em nossa pesquisa. Nossas participantes da pesquisa, portanto, são alunas deste curso, sobre as quais apresentamos a caracterização a seguir.

Escolha dos sujeitos

A coleta de dados teve início com o contato com a coordenação do curso de Pedagogia-PARFOR, da qual solicitamos autorização para desenvolvimento da pesquisa no âmbito do curso. Autorizada a pesquisa, apresentamos a mesma para as quatro turmas do 4º período do curso. Foi escolhido o 4º período por ser a

primeira turma do curso na Instituição (iniciado no segundo semestre de 2010 e com previsão de conclusão para o primeiro semestre de 2014). Feita a entrega da carta de apresentação¹² do projeto nas turmas (duas turmas do matutino e duas turmas do noturno), convidamos as 58 alunas(os) para participar da pesquisa. Esperamos o retorno e tivemos, então, o aceite de seis alunas que se dispuseram a escrever suas narrativas de formação, com enfoque na concepção de criança, Educação Infantil e professora de Educação Infantil, destacando ainda a vivência da formação acadêmica que estão tendo neste momento.

Queremos antes de apresentar nossas participantes, “narradoras” de sua formação, destacar que usufruímos da contribuição de dados coletados em uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Perfil profissional de professoras de educação Infantil alunas da Pedagogia/ PARFOR”¹³. A pesquisa citada teve a preocupação de, a partir de questionários aplicados aos alunos da Pedagogia-PARFOR, traçar o perfil desses professores(as) em exercício na Educação Infantil que iniciaram sua formação acadêmica, assim consultamos o relatório que continha os dados do questionário aplicado aos alunos (as) convidados para nossa pesquisa quando estes ainda estavam no terceiro período no ano de 2011.

A turma respondente dos questionários da pesquisa de Iniciação Científica é do 3º período matutino, (12 alunos) e são alunos que foram convidados para nossa pesquisa. Destes, temos duas participantes nas escritas das narrativas. As respostas dadas no questionário fizeram com que nosso interesse em perceber as concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil fosse ainda maior.

A pesquisa consultada no que diz respeito ao 3º período, portanto primeira turma do curso de Pedagogia-PARFOR e nossos convidados para pesquisa, indica que todas as alunas atuam na Educação Infantil e em escola pública da região

¹² Carta de apresentação do projeto – Anexo I.

¹³ Pesquisa de Iniciação Científica da aluna, do 6º semestre de Pedagogia, Tânia Aparecida Rodrigues de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. Utilizamos o relatório parcial de atividades (Fevereiro/2012).

metropolitana de Campinas. As questões elaboradas para as estudantes são cinco perguntas no questionário, a saber:

1. O que motivou a sua escolha pela profissão de professor de educação Infantil?
2. Quais características você considera fundamentais em um professor para atuar na educação Infantil?
3. Como é para você dar continuidade à sua formação depois de alguns anos de atuação na Educação Infantil?
4. A sua experiência profissional tem lhe ajudado a rever a sua maneira de pensar sobre a educação infantil? De que forma?
5. Qual sua opinião sobre a mudança na estrutura do Ensino Fundamental que agora recebe as crianças de 6 anos de idade que antes frequentavam a educação Infantil?

A partir destas questões abertas, as alunas puderam se colocar em relação a assuntos ligados a Educação e a Educação Infantil especificamente e para nós a consulta deste trabalho de Iniciação Científica contribuiu para pensarmos no roteiro para elaboração de narrativas de formação (narrativas que foram elaboradas pelas participantes no 1º semestre de 2012). Os dados, as respostas dos questionários em relação à formação, a vivência acadêmica atual e principalmente a questão 2, que pede as características de um professor de Educação Infantil, foi, para nós, importante para definirmos que no roteiro de narrativas de formação, os conceitos tratados seriam criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil. Tendo assim o interesse em perceber as concepções construídas pelas “professoras”/alunas no seu percurso formativo.

Participantes – “narradoras”

Preservamos a identidade das nossas participantes, fizemos a proposta de que cada uma fizesse a escolha de um “nome fictício” para a apresentação dos dados. Além disso, entendemos que a participação das alunas precisava ser um

momento formativo e percebemos que com a escrita das narrativas de formação nossas participantes podiam rever sua maneira de expressar o que foi vivido e construído na sua história de formação. Puderam ainda refletir sobre os conceitos de criança, Educação Infantil, professora de Educação Infantil dentre outros conceitos e assuntos levantados pelas participantes e destacado em nossa análise.

Depois do aceite ao convite para participar da pesquisa, as seis participantes receberam um roteiro para elaboração da narrativa de formação¹⁴. Todas muito solícitas, tiveram suas dúvidas esclarecidas, sobre o uso das narrativas e o prazo para que pudessem entregar, ressaltamos que os contatos com nossas narradoras durante a pesquisa aconteceram por meio de conversas informais e encontros dependendo da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa. Ainda usamos a troca de e-mails como uma maneira de acompanharmos o processo de elaboração da escrita. Esclarecimentos feitos, as participantes pediram para que nossa comunicação fosse feita de maneira mais “fácil”, uma vez que não seria possível marcarmos novos encontros para esclarecimentos de alguma dúvida que poderia surgir, pois os horários delas são muito comprometidos, já que nem todas trabalham e moram em Campinas, além disso trabalham no horário contrário ao que estão na faculdade. Assim, individualmente trocamos nossos contatos, como telefone, e-mail e fixamos a maneira de contato que melhor atendesse cada participante. As dúvidas, o envio das narrativas e, mesmo após o envio, para falar do quão as narrativas fizeram alguma diferença ou proporcionaram reflexões, foram feitas na maioria das vezes por e-mail.

Por fim, recebemos todas as narrativas de formação, de todas as participantes e a devolutiva de que estariam à disposição para qualquer outro momento da pesquisa em que precisássemos de sua participação. Assim, apresentamos a seguir um quadro com o nome fictício de cada uma, idade e turma que estão.

¹⁴ Roteiro para narrativa de formação – Anexo II.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Dados informados após entrega das narrativas de formação, com interesse em contextualizar os dados e expor a individualidade dos sujeitos.

Nome	Idade	Turma PARFOR
Beatriz	32 anos	4º período – noturno
Fabiana	37 anos	4º período – matutino
Madalena	45 anos	4º período – noturno
Maria	46 anos	4º período – noturno
Maria Paula	41 anos	4º período – noturno
Mégui	48 anos	4º período – matutino

As “professoras”/alunas do quadro são todas alunas do 4º período, sendo duas do matutino e quatro do noturno. A faixa etária varia de 32 anos á 48 anos, que nos mostra serem alunas na Universidade com uma grande experiência de vida.

Para nos aproximarmos das escritas e mesmo das participantes, compreendendo até mesmo a concepção de criança é importante sabermos com qual faixa etária as participantes trabalham, em qual cidade, há quanto tempo. Assim apresentamos no quadro abaixo as informações sobre a atuação das “professoras”/alunas na Educação e na Educação Infantil.

Quadro 2 – Atuação das participantes na Educação

Nome	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na E.I.	Atua com crianças em qual idade	Função/cargo	Cidade onde atua
Beatriz	3 anos e 3 meses	3 anos e 3 meses	1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses	Agente de Educação Infantil	Campinas
Fabiana	7 anos	Não informado	3 à 4 anos	Educadora Infantil	Hortolândia
Madalena	14 anos	4 anos	1 ano e 4 meses à 2 anos e 8 meses	Auxiliar de desenvolvimento infantil	Nova Odessa
Maria	5 anos	5 anos	2 anos	Pajem	Jaguariúna
Maria Paula	3 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses	1 ano e 6 meses à 2 anos e 6 meses	Agente de Educação Infantil	Campinas
Mégui	4 anos	4 anos	3 à 4 anos	Agente de políticas sociais/educadora infantil	Hortolândia

Destacamos além do tempo de atuação na Educação e mesmo de trabalho com a Educação Infantil, outros aspectos deste quadro. Em primeiro lugar as diferentes idades das crianças com que cada uma trabalha, sendo de 1 ano e seis meses a 2 anos e seis meses, e mesmo de 3 a 4 anos. Localizamos ainda as

idades em que nossas participantes atuam: Campinas, Hortolândia, Jaguariúna e Nova Odessa. Além disso, vemos as diferentes nomenclaturas que são dadas às profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas, neste quadro localizamos dentre seis participantes, cinco funções/cargos (designação) diferentes para quem trabalha com crianças na Educação Infantil.

Nossas “narradoras” da pesquisa são todas profissionais que atuam na Educação Infantil, não tendo atuado em outro nível e que têm uma experiência na Educação Infantil de no mínimo 3 anos. Feita uma breve apresentação, passaremos agora a expor nossas reflexões acerca das narrativas de formação. Para tal, utilizaremos a análise de conteúdo a fim de interpretar as narrativas de formação.

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2007, p. 10).

Acreditamos que a análise de conteúdo nos dá a possibilidade de analisar as escritas das participantes, tendo estas como sujeito ativo da pesquisa e podendo assim ter transformações, mudanças de falas, de concepções e mesmo de posicionamentos, já que acreditamos num processo formativo e histórico em que as mudanças são vistas como a riqueza de dados, pois estamos tratando da Educação e a Educação vista por pessoas.

A análise de conteúdo nos possibilitou organizar os passos para análise e compreensão das escritas, fazer inferências e categorizar os dados, sempre considerando o contexto das escritas, da formação e o que já destacamos: o sujeito enquanto fundamental para a pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (BARDIN, 1997, p. 38 *apud* FRANCO, 2007, p, 24).

Nosso trabalho tendo como objeto de pesquisa o processo de (re)significação da profissão a partir do percurso formativo vivenciado por “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR, busca o melhor entendimento possível em relação ao percurso, às vivências da formação desses sujeitos, seja ela prática e trazida da experiência profissional, seja a formação acadêmica que acontece neste momento. Com a análise de conteúdo as inferências feitas nas narrativas de formação aconteceram de maneira a perceber e indicar as concepções, o entendimento do sujeito em relação a conceitos e mesmo a maneira de pensar a formação de um profissional para a Educação Infantil. Entendemos que

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2007, p. 31).

Portanto buscamos com a análise de conteúdo das narrativas de formação perceber e inferir sobre quais (re)significações da profissão fazem “professoras” de Educação Infantil a partir do processo de formação em exercício. Nosso objetivo central da análise é perceber como as alunas do curso de Pedagogia/PARFOR pensam os conceitos de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil e no que essas concepções implicam na (re)significação da profissão. Para isso temos como base nosso referencial teórico, nossas leituras acerca de criança e infância, acerca de Educação Infantil e em relação também à formação de professores para Educação Infantil, expostas nos primeiros capítulos.

4.3 – Análise dos dados

As categorias que apresentamos a seguir são categorias que definimos *a priori*, com base nos estudos teóricos sobre o tema, e no trabalho desenvolvido na Iniciação Científica já citado, então os estudos feitos possibilitaram a construção do nosso roteiro para elaboração da narrativa de formação. Tais categorias foram definidas no início da pesquisa, pois nosso interesse era compreender quais as implicações da formação acadêmica inicial para reelaboração das concepções de criança, Educação Infantil e professora de Educação Infantil que as “professoras”/alunas trazem na sua história de formação, experiência profissional e que estão vivenciando na formação acadêmica. Conforme Franco (2007) acreditamos que

(...) a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas, nos dias atuais. (p. 34)

Com isso, percebendo a complexidade na qual estamos inseridos, sabendo que somos sujeitos num processo histórico e social, destacamos a necessidade de em nossa pesquisa termos claro as unidades de análise. Buscamos, então, a definição das unidades de análise para que possamos situar nosso problema e a partir dos dados apresentar uma análise das escritas e dos entendimentos.

As unidades de análise dividem-se em Unidades de Registro e Unidades de Contexto, conforme Franco (2007) tendo em nossa pesquisa a preocupação em saber a concepção de cada participante em relação a conceitos direcionados a

Educação Infantil, acreditamos que em nossa pesquisa temos como Unidade de Registro: o tema.

O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. (FRANCO, 2007, p. 43).

A Unidade de Contexto por sua vez seria o “pano de fundo” para a análise dos dados. Esta unidade tem, em informações e na caracterização dos sujeitos, a possibilidade de conhecermos as especificidades daquele grupo, daquela comunidade e mesmo dos sujeitos,

A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do contexto a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significação” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis. (FRANCO, 2007, p. 47).

No pedido das narrativas de formação tínhamos como indicação para a elaboração da escrita que as alunas fizessem um texto sobre a maneira como veem a criança, a Educação Infantil e o papel de professor(a) de Educação Infantil. Com as escritas das participantes, fizemos a leitura das narrativas de formação e uma categorização dessas escritas. Consideramos tal categorização como uma maneira de organizar os dados e sabemos da possibilidade de revermos essa classificação e organizarmos de outras diferentes formas.

Em nossa categorização *a priori* tínhamos criança, Educação Infantil e professor(a) de Educação Infantil como conceitos a serem abordados pelas participantes em suas escritas. Nossas categorias criadas *a priori* foram pré-determinadas “em função da busca a uma resposta específica do investigador”

(FRANCO, 2007, p.60). Queríamos saber das concepções, porém além destes dados tivemos nas narrativas de formação outros aspectos, outras escritas que nos fizeram pensar em possíveis categorias, ou mesmo em abordarmos as escritas de cada sujeito. Acreditamos que além de termos dados acerca dos conceitos “escolhidos” para discussão, os dados que surgiram nos fazem repensar em nos aproximar ainda mais das falas das participantes e assim ampliar nossa discussão abrangendo outras informações.

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduos, etc. (FRANCO, 2007, p. 62).

Queremos assim mostrar que nossa análise iniciou-se com as categorias pré-definidas, mas notamos a possibilidade de um maior aprofundamento em aspectos que surgiram após a leitura das escritas (narrativas) e que também são importantes à discussão acerca da (re)significação da profissão docente e da implicação da formação no curso de Pedagogia-PARFOR.

A partir da contribuição dos pesquisadores que integraram a banca de exame de qualificação desta pesquisa e, principalmente, da nossa inquietação em relação à singularidade de cada narrativa e do processo de fazer pesquisa optamos por apresentar na íntegra cada narrativa e fazermos nossas considerações, comentários críticos, acerca das categorias definidas *a priori* e dos achados que consideramos um grande enriquecimento para pesquisa. Sabemos da importância da categorização dentro da análise de conteúdo, a partir de analogias das falas das narradoras, o que fizemos inicialmente e que optamos por deixar em anexo.

4.3.1 – Narrativas de formação e suas narradoras

4.3.1.1 – BEATRIZ

Meu nome é Beatriz, tenho 32 anos e sou estudante do 4º período de Pedagogia/Parfor.

A minha trajetória até aqui foi muito difícil e desafiadora, pois eu já estava há 14 anos longe da sala de aula.

Sou mãe de duas meninas, uma de 14 anos e a outra de 10 anos. Sou casada e portanto, enfrentei uma certa dificuldade no início em conciliar as tarefas de mãe, esposa, dona de casa, trabalho e faculdade.

Primeiramente, eu entrei na área da educação por acaso, através de um concurso, o qual fui atraída pelo salário, já que eu trabalhava o dia todo e ganhava apenas um salário mínimo. Sempre trabalhei muito e nunca pude acompanhar de perto o crescimento de minhas filhas.

Eu também estava longe da sala de aula há 14 anos, mas sempre tive a vontade de fazer um curso superior, porém nunca tive condições financeiras e com isso, essa vontade sempre era adiada. Terminei o ensino médio em uma escola pública estadual no ano de 1997 e logo em seguida engravidei. Com essa nova rotina, passei a me dedicar a minha vida em cuidar dos filhos, marido, trabalho, casa e com isso, a volta à escola se distanciava cada vez mais da minha realidade.

Foi então que surgiu a oportunidade de fazer o curso e fiquei muito empolgada.

Fiz o processo seletivo e ao iniciar no curso, enfrentei problemas para conciliar os horários de aula com o de trabalho. A direção da creche onde eu trabalho me questionava todos os dias sobre os atrasos, e até me sugeriam que parasse com o curso. Foi um momento muito difícil, e até pensei em desistir mesmo.

Um certo dia, conversando com outra colega, descobri que uma outra aluna tinha a intenção de mudar de horário e com isso entrei em contato para tentar trocar o horário com ela.

Entramos com o pedido de requerimento na faculdade e logo conseguimos trocar os horários. Fiquei muito feliz neste dia e me animei mais para continuar o curso, já que estava desanimada, pensando em desistir.

No começo do curso tive algumas dificuldades elaborar trabalhos, textos, fichamento, seminário. Achava que não iria conseguir vencer esses desafios.

Apesar da animação, vejo o quanto a rotina é cansativa, o curso é exigente, pois existem estágios, práticas de formação, atividades complementares, enfim, é muita atividade à ser cumprida.

Acredito que muitas colegas desistiram justamente por conta dessas exigências do curso, outras ficavam assustadas com as atividades complementares e os estágios. Apesar disso, também acredito que a vida é feita de desafios e conquistas, e são eles que nos motivam à melhorar sempre e nos dão forças pra tentar vencê-los.

Hoje, tento fazer o melhor possível e me dedico ao máximo para cumprir as tarefas de estágios, atividades complementares, as práticas de formação nos prazos estipulados. A rotina ainda continua bastante acelerada e cansativa, mas agradeço sempre a cada semestre que passa, pela oportunidade de ingressar numa faculdade de referência nacional como é a *Universidade*, e principalmente por conseguir realizar meu sonho de fazer um curso superior, algo que acreditava impossível, já que não tinha condições financeiras.

Minhas filhas me ajudam bastante, estão sempre me apoiando e meu marido também. Com isso, sigo firme e encorajada para continuar o curso. (Narrativa I)

A primeira narrativa já nos remete às idas e vindas da pesquisa, pois a princípio não conseguimos identificar claramente a concepção de criança e de Educação Infantil, categorias estas almejadas *a priori*. No entanto, não podemos descartar a escrita de Beatriz, pois esta nos traz outros dados tão importantes quanto os almejados e estes também compõem seu processo de formação e a significação e (re)significação de professora de Educação Infantil.

Quanto à concepção de professora de Educação Infantil notamos na escrita de Beatriz que esta concepção se aproxima ao que vimos historicamente sobre a não valorização da professora de Educação Infantil e da vinculação da mulher enquanto educadora por profissão. Conforme exposto nas ideias de Froebel no capítulo II, da mulher educadora dentro e fora do lar. Isso porque Beatriz afirma ter

iniciado na área “por acaso”, além de ter destaque em sua escrita o seu papel de mãe.

Nos “achados” tal papel de mãe foi o que mais chamou nossa atenção, nossa participante Beatriz traz na sua narrativa de formação aspectos muito mais pessoais de sua vida enquanto mãe e das dificuldades encontradas para início e permanência no curso do que o percurso formativo em si. Porém nos mostra “angústias” de uma pessoa que tem uma vida pessoal que exige tanto quanto à vida profissional.

Outro destaque é a reação de Beatriz com a possibilidade de iniciar seu curso superior, as impressões que ela tem, como dificuldades e a rotina de um curso como o de Pedagogia-PARFOR.

Notamos assim que Beatriz expressa em sua narrativa seu contexto pessoal, e escreve mais sobre seus sentimentos e impressões acerca da formação acadêmica que está vivenciando do que em relação às concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil. Parece, assim, querer demonstrar como está o curso, o quanto para ela está sendo importante, o quanto está sentindo uma “felicidade” com essa vivência acadêmica.

Beatriz pode ser nossa criança, pode ser aquela que tem um desejo, um sonho, pode ser aquela que devido ao seu contexto social, cultural e principalmente econômico aguardava, como muitas vezes as crianças aguardam para serem vistas, serem olhadas.

Como se bastar em perguntas sobre concepções marcadas, podemos mais, podemos perguntar o que a fez e o que a faz conceber desta maneira partindo de sua história, de sua condição ou mesmo de sua falta de condição para a realização do que ela escreve como sendo seu motivo de empolgação. Assim consideramos que a escrita de Beatriz esconde aquela criança, que em nosso país muito está escondida, aquela que o contexto a faz ir por outros caminhos, por outros lugares e quem sabe Beatriz neste momento de formação começa a traçar seu novo caminho, e a descobrir sua profissão.

A fim de saber mais sobre a esta descoberta, a profissão professor de Educação Infantil para Beatriz, pedimos uma nova narrativa com este tema.

Para mim, trabalhar como Agente de Educação faz me sentir responsável pelo futuro de nossas crianças, no sentido de que elas são o futuro de nosso país, da nossa sociedade. Portanto, o que esperar de uma sociedade sem acesso à educação, sem valores, princípio, sem carinho, respeito pelo próximo.

Muitas vezes, o educador exerce a função que deveria ser obrigação dos pais, a de educar, pois na minha opinião, a educação deveria ser papel dos pais, já a função da escola é de complementar essa educação e também ensinar. Os pais devem transmitir valores, e a escola deve transmitir conhecimentos.

O que podemos ver claramente é que atualmente, os papéis estão sendo invertidos, quando percebemos que os pais não tem mais tempo para ficar com seus filhos, dar atenção e carinho à eles, acompanhar sua rotina e essa obrigação muitas vezes, passa a ser transferida para os educadores. Na educação Infantil isso é bastante evidente, podemos perceber que muitos pais que não trabalham, deixam seus filhos na creche o dia todo e só buscam no final do horário, e às vezes até esquecem-se do horário.

Já os pais que trabalham sempre se preocupam em cumprir com suas obrigações ou horários, entretanto, com a rotina acelerada do dia a dia, muitas vezes não dão a devida atenção aos seus filhos. Em alguns casos, essa falta de atenção é suprimida com brinquedos, presentes etc.

Toda essa responsabilidade repassada ao educador, acaba gerando frustrações, dificuldades do educador em desempenhar o seu trabalho, sobrecarregando com problemas emocionais do aluno.

Muitas vezes o educador presencia problemas de comportamento do aluno, seja agressão, maus tratos, fome, e que na maioria das vezes esbarra com questões burocráticas e esses problemas vão se arrastando. O professor se sente inútil nesse momento; quando percebe uma criança com necessidade de acompanhamento especial, adequado, e não tem apoio de um profissional especializado ou até mesmo a direção da unidade escolar não dá o apoio devido.

O que vemos hoje são salas superlotadas, verdadeiros depósitos de crianças, falta de profissionais para atender a

demanda, profissionais que estão atuando sobrecarregados ultrapassando sua carga horária para não prejudicar o atendimento.

Diante dessa realidade, como oferecer um atendimento digno, desenvolver atividades pedagógicas adequadas, trabalhar o desenvolvimento pleno da criança e não ser apenas assistencialista?

Com tantas políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade, para a melhor formação do profissional, promessas de políticos para transformar a educação, mas que ficam apenas no papel. Não são colocadas em prática. (Narrativa II)

A nova narrativa de Beatriz nos mostra que tal técnica não segue uma ordem linear. A narrativa demonstra as contradições que carregamos. Interpretamos o início da narrativa com uma concepção de Educação Infantil preocupada com o futuro, o que aproximamos do discurso que enxergava a criança em um momento de preparação para a vida adulta. Esta ideia se contrapõe ao que defendemos e fica exposto no primeiro capítulo de conceber a criança num processo de “vir a ser e estar sendo”, pensando a infância como um momento em que a criança vivência experiências importantes em si próprias e não somente a infância como momento de preparação.

No entanto Beatriz, na sua narrativa, também critica a ideia da Educação Infantil enquanto atendimento assistencialista, pendendo assim para uma perspectiva de educação para a formação plena da criança.

4.3.1.2 – FABIANA

Há sete anos ingressei na rede de Hortolândia, precisamente na Secretaria de Educação, onde respondo pelo cargo de Educadora Infantil. Nunca pensei que ser recreacionista, como era a nomenclatura do cargo na época era “cuidar” de crianças, lembro quando li o edital e achei que se tratava de recreação, que iria passar o dia todo brincando.

Eu estava completamente enganada, podíamos brincar também, mas não tanto como eu imaginava. No primeiro dia fiquei muito assustada, pois como não tenho filhos e nunca

quis tê-los, eu me sentia como um peixe fora d'água pensei em desistir sim, confesso.

Persistir era o lema, e cada dia era um novo desafio na sala de aula, eu gostava muito de fazer atividades com as crianças usando folhas de papel sulfite, colagem, pintura, fazia uma bagunça com elas, mas não entendia o porquê daquilo tudo, achava que era para passar o tempo. Eu cuidava, ajudava no banho, no parque, e na alimentação, fazia um trabalho sem planejamento algum. As recreacionistas que já trabalhavam há algum tempo desmotivavam todas as funcionárias que chegavam à escola, diziam que o trabalho não era reconhecido, que estávamos ali apenas para “limpar bumbuns sujos de cocos” e cuidar para que as crianças não se machucassem e que eu não deveria ter muitas expectativas, pois nunca seria elogiada, era essa a concepção de educadora que elas tinham e eu sem conhecimento algum na área acreditava nisso também.

Confesso que não gostava de ser vista dessa maneira, a diretora da escola toda semana fazia reuniões de formação continuada com as funcionárias que se interessavam pelos temas propostos, foi então que comecei a participar e aos poucos fui passando a entender o porquê de tais ações pedagógicas.

Hoje percebo a importância que tenho na vida de uma criança. Sei que um gesto, uma atitude impensada pode deixar marcas que essa criança levará consigo para sempre. Todos os dias repenso minha prática em sala de aula, para que meu trabalho seja feito de forma correta, para que as crianças tenham um aprendizado melhor a cada dia.

Ser educador infantil é uma grande responsabilidade, pois somos as pessoas que as crianças passam a maior parte do tempo. E é na escola, que a criança começa a desenvolver suas relações e através dela passa a construir conhecimentos significativos a seu modo de perceber a vida.

Hoje como estudante de Pedagogia eu percebo a mudança e que não é só cuidar dentro da creche, é preciso educar. É preciso mostrar à criança que ela é capaz de pensar, fazer e finalizar, é proporcionar desafios para que ela cresça e se torne um cidadão crítico e consciente de seus atos.

A prática em sala de aula nos leva a refletir como será nosso dia a dia como professora. Agora estudando as teorias sei o que é estar frente a uma sala de aula e ser a responsável pela mediação do conhecimento das crianças, e saber também quão grande é a responsabilidade.

Como sabemos, a educação deve ser vista como um processo de formação contínua, então nós educadores precisamos levar muito a sério nossa profissão, gostar do que fazemos e estar a todo tempo buscando o novo, pois ensinar e aprender é essencial como conceito inicial.

Para esta narradora a concepção de criança muito se aproxima do que destacamos em nosso capítulo sobre a criança e a infância, sendo a criança vista como um sujeito histórico-social-cultural. Em vários momentos de seu texto notamos a preocupação com o reconhecimento do papel da criança, enquanto sujeito “capaz de pensar e fazer”.

Já quanto à categoria de concepção de Educação Infantil a narrativa é rica em definições, pois narrando sua trajetória profissional a mesma afirma a forte marca da recreação na Educação Infantil, do brincar descontextualizado enquanto ação para aprendizagem da criança. Também vemos a forte tendência em ter a Educação Infantil como lugar para exclusivo cuidado com a higiene (limpar bumbuns sujos de cocos), como pontuamos em nossa discussão sobre a escola de Educação Infantil. Por fim, Fabiana identifica a importância da Educação Infantil enquanto lugar de ensinar, lugar onde as crianças começam a desenvolver suas relações, construir seus conhecimentos e o seu modo de perceber a vida.

A concepção de professora de Educação Infantil na escrita de Fabiana, assim como sua concepção de Educação Infantil nos traz um percurso que vai desde recreacionista, passando pela cuidadora, até a educadora de fato. Que percebe a sua importância, que repensa a sua prática e que considera sua profissão como o que realmente é profissão.

Nossa leitura da narrativa de formação da Fabiana, além de nos mostrar, como apresentado as suas concepções, traz também para nós outras questões como a maternidade para se trabalhar com crianças pequenas, como sendo um “tabu” inicial.

O entendimento do que faz uma profissional, uma pessoa que atua com crianças pequenas, o que fazer e como fazer, é uma questão a ser levantada da escrita de Fabiana, além da questão de cargo de “recreacionista” e mesmo da dificuldade encontrada quando se relaciona com outras pessoas que já trabalham e têm assim mais experiência naquela função.

Outro fato que nos “saltou os olhos” em relação à formação acadêmica e mesmo em relação à (re)significação de conceitos foi à reflexão sobre o que o curso está proporcionando, “as teorias” trazidas na escrita e uma discussão acerca da Educação Infantil do binômio educar e cuidar.

4.3.1.3 – MADALENA

Eu me chamo *Madalena* sou educadora em Nova Odessa na rede pública, minha turma é maternal I (1/7 A 2/8), uma turma de 10 crianças, minha nomenclatura de registro é ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil), não tenho professora na sala, só eu.

Os seres humanos são, por natureza, contadores de história, é comum ouvir isto. Não tem como começar minha narrativa sem contar minha história, hoje meu encantamento com a minha profissão onde ensino e aprendo todos os dias com os meus alunos de educação infantil, creche.

Na educação infantil por volta de 1970 tive meu primeiro (contato com instituição com convívio coletivo) além da família é claro, foi na Casa da Criança Meimei- Fundação de uma casa para o amparo e educação de Crianças Carentes. Instituição Espírita Assistencialista. Hoje onde fica a Panificadora Bambine, Educandário Eurídes. Minha mãe era doméstica e meu pai operário numa fábrica de sabão no bairro Vila Nova, Sabão Revel, ambos recém chegados do nordeste. Todas as creches e pré - escolas na época eram vinculadas a assistência.

Mas a maior parte dos seis primeiros anos de vida ficava em casa com minha mãe e minha irmã mais velha. Pois meu pai não autorizava minha mãe trabalhar fora para cuidar da casa e filhos ,especialmente dele. Lembro-me de brincar no chão com latinhas de sardinha e de massa de tomate vazias, ao lado do tanque onde minha mãe lavava roupas. Também me recordo que quando minha mãe precisava ir ao INPS hoje SUS, pegava uma fila enorme sem fim, pra que eu e minha irmã não desse trabalho ela comprava gibes da Mônica, e nós ali esperando junto com ela contávamos história uma pra outra, só olhando os quadrinhos.

Quando minha mãe começou a trabalhar fora, desobedecendo meu pai, ela nos deixava nesta Instituição Assistencial, eu e minha irmã passávamos o dia na instituição só brincando e aprendendo boas maneiras, não nos preparavam para o ensino fundamental, nem tinham a preocupação de nos alfabetizar, apenas cuidar, alimentar e ensinar boas maneiras.

O acesso ao ensino fundamental -1ª série e os caminhos para a escola e em 1974, eu só faria 7anos em maio, mas, a lei seguida a risca e a pressa dos meus pais (semi alfabetizados) para que sua filha mais nova também fosse para a escola como, a mais velha já estava sendo alfabetizada, me levou para a 1ª série aos 6 anos e 2 meses.

Num prédio térreo pequeno feito de blocos de concreto (cinza e frio), tudo novinho no bairro popular e novo também, a escola foi improvisada onde seria a sede comunitária depois, meus pais tinham acabado de adquirir a casa própria, pela COAB. Neste ano mudamos de bairro e de vida. No primeiro dia de aula da 1ªsérie. Minha mãe estava grávida da terceira filha.

Não lembro detalhes da sala de aula. Mas me lembro das "lições de casa", que minha mãe e minha irmã, ajudava a fazê-las rigorosa e orgulhosamente. Eu não gostava muito de ir para a escola, era muito tímida e não suportava lugares públicos.

Estudei em duas escolas da 1ª a 4ª série, numa escola bem pequena no bairro em que eu morava improvisada; depois fui para uma escola imensa distante de casa e com mais estrutura Escola Estadual Pardo e Silva. A primeira professora era uma senhora prestes a se aposentar, de cabelo ruivo, sempre muito vaidosa, bem perfumada, arrumada, muito maquiada, era carinhosa mais enérgica, sempre me elogiava.

Eu entrava chorando nos primeiros dias e minha mãe também ia embora chorando. Ela era super protetora e as primeiras filhas inseguras e dependentes. Na hora que se aproximava a saída, ficava desesperada com medo de não terminar a cópia a tempo de bater o sinal. Minha mãe perfeccionista exigia limpeza e arrumação total para as filhas irem à escola. Uniforme era saia de pregas azul marinho, camisa branca e "Conga" azul marinho também, cabelos bem limpos e sempre presos duas " Maria Chiquinha",

dois rabos tipo de cavalos só que na lateral da cabeça, me lembro que me deixava até com a cabeça dolorida.

Na lancheira para a hora do recreio uma garrafinha com “Ki Suco” suco bem colorido, de acordo com o sabores tinha cores fortes, era bonito, cada dia uma cor diferente e bem doce, e pra comer pão com ovo, ou com margarina ou bolachas de maizena ou água e sal. Eu era muito tímida e fazia de tudo para não chamar atenção sempre cabisbaixa, muito calada.

A cartilha que maravilha a emoção quando peguei pela primeira vez nas mãos, já tinha pego o da minha irmã mais não era a minha. O primeiro livro grande com imagens: Caminho Suave de Branca Alves de Lima. Minha mãe ajudava na lição de casa, segurava por cima na minha mão que segurava o lápis para que eu aprendesse a escrever, mal sabia eu que ela também estava aprendendo comigo.

Afinal era “semi-analfabeta”. Ela só sabia ler e escrever basicamente.

Já na 3ª série fomos para uma escola grande e novinha, a Escola Estadual Prado e Silva, a cena marcante que tenho é que o diretor fazia discursos todos os dias em cima do parapeito do corredor, do segundo piso que dava acesso as salas de aulas, reforçando as regras da escola, ele tinha uma voz grossa, era muito mais muito bravo, Seu Ricardo gritava muito com os alunos, eu morria de medo dele, pra mim parecia um gigante. A escola tinha um espaço externo imenso dava para correr e brincar no intervalo. Salas enormes com lousa e carteiras enfileiradas. Aliás, fila era o que mais tinha, de carteiras, de crianças para entrar para sair, não se entrava pra sala sem antes seguir aquele ritual, discurso do diretor e cantar o hino Nacional Brasileiro, bem alto pra ele ouvir e ver que todos estavam de fato cantando, ele fazia uma fiscalização andando entre as filas das turmas olhando quem estava cantando, com a mão no peito, inclusive as professoras. Disciplina total. Não me lembro de muitos detalhes sobre conteúdos e métodos dentro da sala de aula, só me lembro que eu tinha muito medo de levar com régua na mão, precisava saber ler em voz alta quando solicitada e copiar corretamente o que era colocado na lousa, ditado, saber as operações de matemática, pra fazer em casa e na escola também, eu ficava muda e quando tinha chamada oral eu quase enfartava.

A escola era no mesmo bairro um pouco longe de casa, uns quarenta minutos de caminhada todos os dias. Sempre um grupo grande de crianças com uma ou outra mãe e quantas gargalhadas e sustos nestas idas e vindas para a escola.

E no caminho às vezes tinha briga. Uma amiga e vizinha japonesa da família Sato amiga nossa, minha irmã mais velha, foi referência forte e positiva por muitos anos, a nossa amiga sempre nos defendia caso alguém quisesse nos perturbar. Esta amiga, é muito presente até hoje, ainda mantemos contato. Mas nós também demos muitas gargalhadas nestas idas e vindas. Eu estudei nessa escola da 3ª até a 5ª série.

Quando conclui a 5º serie já havia construído uma escola no mais perto de casa, Escola Estadual Newton Silva Telles onde fiz da 6º até a 7º, por precisar trabalhar parei com os estudos. Foi nesse período que comecei a trabalhar, por ser menor tinha uns 14 anos, só conseguia emprego de babá, adorava pois, eu pensava que estavam me pagando apenas pra cuidar (alimentar dar banho e evitar acidentes) e brincar (brincadeiras de casinha, jogar bola na pracinha, apostar corrida de carrinho, ovo choco, roda -roda) eu contava histórias que eu criava, lia muito gibi da turma da Mônica que eu levava, para as crianças, era uma diversão.

Quando completei 17 anos fui trabalhar no comércio, não gostava não tinha a mesma diversão de quando eu era babá. Fiquei só um ano, depois trabalhei uns 12 anos de manicure era dedicada mas ainda não era o que me realizava, queria mesmo voltar a trabalhar com crianças, tive minha primeira experiência em escola, uma das mães que foi minha patroa me indicou numa escolinha particular, era no Cambuí, ali descobri minha “ vocação “ , ouvia muito isso das professoras e diretora, eu era apenas auxiliar das professoras mais, desempenhava com tanto prazer, trazia para a escola a minha vivência de infância que, na minha época podia curtir a infância até na adolescência, eu brincava de boneca e brincadeiras de rua, até meus 16 anos. A escolinha que eu trabalhava por motivos financeiros fechou.

Retornei aos estudos alguns anos depois, adulta já casada, não era supletivo, o colegial, hoje ensino médio. Mas conclui com supletivo na UNICAMP, onde eu já trabalhava na educação infantil, na universidade mesmo, onde tive uma experiência maravilhosa que contribuiu muito para eu prosseguir nessa profissão, uma amiga que já me conhecia longos anos que me indicou, na época a Fundação FUNCAMP podia contratar sem concurso, comecei a trabalhar lá, através de cursos de formação oferecido pela universidade, eu comecei a compreender a criança como um todo, um ser inserido na sociedade e em formação e que o nosso compromisso é de contribuir pra que ela seja capaz de transformar a sociedade, tenha consciência dos seus direitos e deveres. Uma parceria da UNICAMP com a Prefeitura de

Paulínia fiz o magistério na escola CEMEP que melhorou muito a minha prática, só que como eu não era concursada, após trabalhar 6 anos fui demitida não consegui passar no concurso público que teve, desempregada e sempre tentando os concursos mas, não deixei de fazer os cursos que tinha para professores e era de graça na universidade, como eu era muito querida sempre me avisavam, acabei passando em Nova Odessa onde trabalho hoje, e como a vida é feita de oportunidades, o governo Federal fez uma parceria com a *Universidade*, para dar formação aqueles que já estão na prática da educação e não têm o nível superior, estou fazendo o curso de pedagogia na *Universidade*, que compreendi melhor o quanto nossa profissão tem que ter comprometimento e responsabilidade com a formação das nossas crianças, minhas ações enquanto educadora melhorou muito, com certeza meu conhecimento esta voltando para minha prática.

Assim se deu meu processo de formação, costumo dizer que ele foi contínuo, mesmo com algumas pausas, sem que eu percebesse.

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais,

produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos,

formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos,

relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos

e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e

significados da nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento

e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse

modo contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Como nos Tornamos Professoras? 2003, p.180).

A narrativa de Madalena é extensa, contudo não conseguimos identificar claramente suas concepções de criança e Educação Infantil. Madalena escreve seu percurso formativo e é extremamente detalhista com sua história de vida e portanto sua história enquanto aluna, o que nos mostra a importância da escola e de fatos relacionados a ela na vida de uma pessoa.

Quanto à concepção de professora de Educação Infantil destacamos duas visões, sendo uma interpretada por nós mais “romantizada”, já que é associada à vocação e ao prazer e outra visão que demonstra um maior entendimento da profissão compreendendo a responsabilidade de ser uma educadora e as implicações de suas ações para formação das crianças.

É interessante destacar a identidade de contadora de história que Madalena traz para nós e para nossa imaginação. Ela vai falando das cores, dos sabores de sua vida escolar, ela vai falando do cinza das paredes, do frio, da cor da saia e do seu congá para ir a escola.

Madalena nos traz o sabor do suco, o pão com ovo, além de perfumes como de sua professora com o cabelo ruivo, ela traz sua vivência e isto nos faz refletir o quanto às vivências escolares e de formação são mais do que o conteúdo apreendido, são na verdade história, são momentos, são gostos, cores e fragrâncias. Será que sua concepção de escola ou de escola de educação infantil também não perpassa isso, um lugar em que teremos vivências e que possamos lembrar desse momento de vida com “carinho”. A escola ultrapassa assim o prédio, conteúdos e rotina e é algo mais marcante, é um “pedaço” de sua vida, um lugar que vem à sua memória impregnado de sonhos passados e de buscas futuras.

E a infância, a criança para Madalena é aquela que poderia “curtir a infância até na adolescência”, o que seria curtir, o que em nosso contexto ou nos contextos

de tantas crianças seria o curtir, nesse momento pensamos que criança é essa que Madalena pensa.

Vemos que a formação como já abordamos no capítulo III do trabalho, é composta e recomposta por histórias, assim “A história de vida do professor – que inclui não só sua experiência como aluno anos antes, mas sua vivência em diversos outros contextos (...)” (Nilda Alves), a formação de professores, seria então algo que ultrapassa os cursos de formação em Universidades e outros lugares, pois carregamos em nós a formação pautados no vivido e no revivido, no aprendido e no ensinado, no significado e (re)significado.

Queríamos ouvir mais a nossa contadora de histórias, diante disso, pedimos a Madalena que escrevesse mais sobre sua concepção de professor (a) da Educação Infantil.

Um docente da Educação Infantil, precisa ter respeito pela infância, pelo brincar e por todos direitos das crianças, consciência da função pedagógica e social para a criança, para a família e para a sociedade, “...compreender a criança como um todo, um ser inserido na sociedade e em formação e que o nosso compromisso é de contribuir pra que ela seja capaz de transformar a sociedade, tenha consciência dos seus direitos e deveres.... “

trabalho em equipe, que seja democrático. Essas são as características que deve ter um bom docente.

Quando “tive minha primeira experiência em escola, uma das mães que foi minha patroa me indicou numa escolinha particular, era no Cambuí, ali descobri minha “vocação”, ouvia muito isso das professoras e diretora, eu era apenas auxiliar das professoras mais, desempenhava com tanto prazer, trazia para a escola a minha vivência de infância que, na minha época podia curtir a infância até na adolescência, eu brincava de boneca e brincadeiras de rua até meus 16 anos, esta era a minha fala quando comecei participar desta pesquisa com a experiência de alguns anos na Educação Infantil e no início de minha formação superior.

Hoje terminando o 5º período de pedagogia vejo que vocação é muito mais, do que eu pensava, meu trabalho é importante para que a sociedade possa ser transformada num mundo melhor, mas, como diz Paulo Freire acredito que a educação sozinha não transforma, mas ajuda, para construção

de conhecimento. É importante porque as crianças têm oportunidade de interagir e aprender de forma coletiva e feliz.

Acredito que é na interação social na instituição de educação que quase todos conhecimentos e culturas são construídos, de forma sistematizada, pois na comunidade isto acontece sem sistematização. Também a educação pode promover a consciência política e social, importante para que o cidadão exerça e lute por seus direitos, de forma crítica e solidária. No início apenas gostava de crianças e da alegria deste ambiente. Com o tempo fui construindo na formação e na experiência o prazer de trabalhar na educação infantil com intenções pedagógicas, pela especificidade da construção e expressão das linguagens, da alegria e espontaneidade da criança pequena. Nos últimos anos fui aprimorando minha prática aliando com a teoria adquirida nos estudos com a prática. Diante da narrativa acima, vocação para ser docente na Educação Infantil é carregar consigo um desejo de um mundo melhor e ser o intermediário para que este desejo se realize, através de uma prática que respeite, cuida e educa nossos pequenos alunos hoje e futuros cidadãos amanhã. (Narrativa II)

A nova narrativa de Madalena dentre outras coisas mostra-nos o potencial da técnica utilizada nesta pesquisa, pois narrando novamente a autora “Madalena” recorda sua primeira narrativa e destaca o movimento de (re)significações. Ela diz que a vocação citada anteriormente, agora é mais do que pensava, nos remetendo assim ao rememorar, ao pensar que “Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi” (FREIRE, 2003, p. 19 *apud* LOPES e LIMA, 2009). Notamos também que o curso de Pedagogia-PARFOR na fala da narradora contribuiu para (re)significação da profissão de professora de Educação infantil, a mesma fala da intenção pedagógica, da compreensão da criança como um todo e da importância da interação social para a formação destas crianças.

4.3.1.4 – MARIA

Eu comecei a trabalhar com a educação infantil em 2007, prestei o concurso municipal na cidade de Jaguariúna e fui trabalhar na creche na qual trabalho atualmente. A minha função é de pagem, eu não posso fazer nenhum planejamento e aplicar atividades teoricamente falando, mas quando estou sem a Agente Educacional na sala eu planejo e aplico as atividades.

No início achava que o papel da educação infantil era só cuidar (assistencialista), mas não era bem assim, tem a preocupação com o educar também.

Alguns meses trabalhando vi a necessidade de voltar a estudar, porque até então eu não tinha concluído o ensino médio, conclui cursando o supletivo 3anos em 6meses. Na minha concepção a educação infantil era somente a Pré escola.

Com ajuda das colegas de sala eu aplicava as atividades para as crianças sem saber o porquê daquela atividade, baseando-se na Proposta Pedagógica que na época o município usava para a rede inteira, eu não entendia o porquê das atividades

Em 2010 comecei a cursar faculdade a distância, quando surgiu a inscrição no Parfor não pensei duas vezes, quando me avisaram que eu tinha passado no vestibular tão concorrido que foi o primeiro, fiquei muito feliz, vi a oportunidade de fazer um trabalho mais substancial com as crianças. A faculdade me ajudou muito principalmente nas disciplinas mais voltadas para a educação.

Hoje em dia tenho outra postura, quando estou desenvolvendo as atividades que envolvem o social, o afetivo, o cognitivo e a motricidade da criança.

Toda a criança tem o direito à educação com qualidade, e hoje eu tenho certeza que o curso de pedagogia me proporciona esta reflexão.

A troca de experiências que os colegas dentro da sala de aula me faz refletir o quanto a criança evolui quando faz um trabalho elaborado, direcionado.

A educação infantil mudou muito, hoje as atividades são fundamentadas no RCNEI, a partir de então as atividades para as crianças de 0 a 3 são mais lúdicas, deixou as atividades com papel para quando tiverem 4 anos. E isto é muito bom.

Se eu tivesse como professora diariamente, a minha postura seria proporcionar a criança todo tipo de atividades para o seu

crescimento fisicamente e intelectualmente, porque eu acredito é desde criança que se forma o cidadão.

JULIANA gostaria de ter te ajudado mais, como eu escrevi a minha função fica restrita a cuidar o pouco que eu planejo e aplico é só quando não tem a profissional, sou bastante frustrada, mas quando eu concluir a faculdade e o plano de carreira já tiver implantado no município, e aí sim vou colocar em prática o que a faculdade tão ricamente me ensina com fundamentos teóricos.

A concepção de criança destacada na fala de Maria é da criança com o direito à educação de qualidade, ultrapassando a questão de atendimento, o que aparece no ideário de que a Educação Infantil seria para atender a necessidades dos pais e não direito da criança. Como trabalhamos no capítulo sobre a escola de Educação Infantil, vemos que é necessário reconhecermos a escola para crianças pequenas como um lugar de ensino e aprendizagem, considerando o contexto da criança e suas especificidades.

A questão do ensino e aprendizagem na Educação Infantil é ressaltada por Arce (2007), quando a autora expõe que a Educação Infantil precisa ser vista como parte integrante da Educação Básica e, portanto, o ensinar na escola de Educação Infantil precisaria ter intencionalidade e ainda que os conhecimentos construídos historicamente deveriam fazer parte do que é ensinado. Para ensinar o professorado da Educação Infantil precisaria de planejamento, pois o ato de ensinar e a escola para crianças pequenas tem que ser vista com toda a sua importância. A narradora destaca tal necessidade, escrevendo sobre o trabalho elaborado e direcionado.

Sobre a concepção de Educação Infantil Maria afirma que inicialmente o caráter assistencialista e do cuidar da criança como uma ação não educativa se destacava. Além de enxergar na Educação Infantil somente um período pré-escolar. No entanto, em sua narrativa é exposta a sua (re)significação, vendo a E.I como lugar de educar, um lugar para desenvolver “atividades que envolvem o social, o afetivo, o cognitivo e a motricidade da criança”.

Já quanto à concepção de profissão professora de Educação Infantil, damos destaque a discussão sobre a identidade profissional, pois na Educação Infantil não encontramos uma definição clara de cargo e função, sendo assim muitas vezes elas não se reconhecem enquanto profissionais e não dão valor a sua profissão e mesmo a sua formação. Maria é uma das participantes que mais revela frustração com sua função. Nota-se que até mesmo para finalizar o texto, nossa participante ressalta e “negrita”, expondo seu papel e sua insatisfação, querendo com a formação ser a professora e ter o planejamento.

4.3.1.5 – MARIA PAULA

PARFOR – uma reflexão sobre a formação de professoras para e educação infantil

Minha experiência com crianças na educação infantil é ainda recente, pois trabalho apenas há três anos neste segmento. Os meus trabalhos anteriores não tinham relação nenhuma com a educação, muito menos com crianças da educação infantil.

Sempre gostei muito de crianças, mas minha experiência profissional sempre foi voltada para a área administrativa e foi por uma curiosidade que acabei ingressando na educação infantil, quando vi por acaso, um noticiário na televisão falando sobre um processo seletivo da Prefeitura de Campinas para trabalhar nas instituições de educação infantil. Fiz o processo e fui aprovada. Acabei me identificando muito com o trabalho com as crianças pequenas resolvi prestar o concurso para trabalhar como efetiva.

A concepção que eu tinha de criança e educação infantil era muito diferente da qual eu tenho agora. Antes de ingressar neste ambiente eu pensava como a maioria da população ainda pensa a respeito da educação infantil: as crianças pequenas precisam de um espaço onde possam “brincar” e serem “cuidadas” enquanto seus pais trabalham fora. Nunca havia pensado antes na dimensão e na importância do trabalho com as crianças pequenas, principalmente com aquelas de 0 a 3 anos. A partir do momento em que ingressei neste ramo da educação é que percebi a dimensão do trabalho

do professor e na importância e diferença que este trabalho faz no desenvolvimento e na vida destas crianças.

Eu precisava aprender mais sobre este universo e vi a oportunidade deste aprendizado no programa PARFOR. O curso de Pedagogia como formação inicial tem contribuído muito para ampliar meus conhecimentos e conceitos sobre a educação infantil e a criança. Compreender que a criança é um sujeito de direitos desde o seu nascimento e que podemos trabalhar com ela de modo significativo colaborando para o seu pleno desenvolvimento físico e cognitivo tem auxiliado e muito na reflexão sobre o meu trabalho cotidiano.

Refletir sobre cada ação que desempenho com as crianças, na intencionalidade de cada brincadeira, na indissociabilidade do binômio cuidar/educar, tem contribuído e muito na minha prática educacional, pois se a criança é um ser de direitos, nada mais justo do que oferecer a ela uma boa educação, com qualidade e contribuições que farão diferença na sua formação como ser humano.

Iniciamos nossa reflexão da narrativa de Maria Paula com o trecho “Sempre **gostei** muito de crianças”, nos impressiona o quanto é recorrente este olhar para os profissionais de Educação Infantil, o quanto historicamente o trabalho com crianças teria de ser realizado por pessoas que gostassem delas, este gostar seria o mesmo que estar apto a atuar com crianças pequenas. Acreditamos que é preciso gostar do seu trabalho, da sua escolha profissional, mas esse atendimento construído historicamente e cultivado por tantos que acaba por ser uma tentativa de aproximar o ambiente escolar ao ambiente doméstico, é criticado por Arce (2007)

“(...)o ambiente mais adequado para o desenvolvimento das crianças pequenas é o ambiente doméstico, mas, diante de impossibilidades ou dificuldades para o exercício dessa função tornam-se necessários espaços substitutivos. Na falta da mãe... a tia! (ARCE, 2007, p. 05).

No entanto no decorrer da narrativa outro fato importante a ser destacado é a contribuição da prática como formadora, pois a partir do momento em que Maria Paula inicia seu trabalho na Educação Infantil nota que é preciso bem mais do que gostar de crianças, nota que “(...) a criança é um ser de direitos, nada mais justo do

que oferecer a ela uma boa educação, com qualidade e contribuições que farão diferença na sua formação como ser humano”. Assim sua concepção de educação Infantil é a de um lugar que possibilite a formação da criança como ser humano, valorizando e compreendendo como se dá o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Partindo desta reflexão Maria Paula tem a concepção de professor de Educação Infantil que passa da escolha inicial pautada na “**curiosidade**” e “**por acaso**” para do reconhecimento da importância do trabalho docente com as crianças, notando a importância do professor como profissional que deve estar formado e em constante formação para que o seu trabalho faça diferença e contribua para o desenvolvimento e assim para a vida das crianças. Nota-se ainda quais (re)significações acontecem para Maria Paula, quando esta expõe que a ação do professor deve se pautar na intencionalidade das ações, deve ainda estar preocupado com a questão do binômio cuidar/educar muito latente na Educação infantil, dentre outras questões que perpassam uma educação para crianças com o interesse de formá-los enquanto sujeitos históricos, com um contexto social especifique com diferentes r-cultural.

4.3.1.6 – MÉGUI

Como aluna do 4^o semestre da Pedagogia / *Universidade* as minhas declarações são as seguintes.

Ao iniciar o curso no segundo semestre de 2010 já pude notar uma certa decepção de alguns professores, pois eles não foram informados de que se tratava de um público que além de sua maioria já possuir uma faixa etária mais elevada, em comparação com os iniciantes de um curso normal, também não possuíam nenhuma graduação. Essa decepção veio acompanhada de outra quando eles declararam sua insatisfação salarial por terem de exercer o mesmo trabalho de uma pedagogia normal por 1/3 de seus salários.

Nesse caso considero também esse fato pela dificuldade em que os professores encontraste quanto à reciprocidade dos alunos aos temas abordados.

Contudo tivemos outros professores comprometidos com o trabalho e que vieram acrescentar muito, tanto no quesito

conhecimento acadêmico quanto ao quesito determinação e motivação.

O curso todavia tem sido de grande importância e tem acrescentado muito no quesito Teoria à nossa Prática. Prática nossa que vem a ser o diferencial em relação a nós e a outros alunos de pedagogia, pois já a possuímos, já vivenciamos o dia a dia real de uma sala de aula e que também nos faz em algumas disciplinas ansiar por mais, pois essa prática para nós já não é mais novidade, apesar de muitos julgarem desnecessário uma especialização mais acentuada do Profissional desta área por julgar apenas que se trata de momentos de brincadeiras está muito enganado, pois a cada dia podemos ver a importância desse profissional estar bem preparado, pois esta é uma fase a qual se prepara a criança não só para o ensino fundamental, mas que vem preparar a criança para toda uma vida.

Existem momentos de brincadeiras, porém estas ao olhar de um profissional bem preparado são propositais, pois através delas há uma intenção de intervenção a qual no mesmo instante deve propiciar à criança um prazer, uma satisfação onde que para ela está ou para aqueles leigos ao assunto as crianças estão apenas brincando, mas o profissional está também avaliando, preparando, desenvolvendo atividades múltiplas as quais serão o diferencial no futuro, usando do lúdico para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A criança merece o direito à uma educação infantil de qualidade, com profissionais que saibam o por que estão ali, e essa oportunidade que tive através desse Parfor veio acrescentar muito a minha qualidade de trabalho e desempenho em sala de aula, e vejo isso como uma oportunidade única onde aos que puderam fazer parte podem tirar um bom proveito. (Narrativa I)

As nossas categorias de análise *a priori* aparecem na narrativa de Mégui destacando o aspecto da necessidade da profissionalização, pois a concepção de criança na narradora é do sujeito de direito, que merece uma educação de qualidade. Por sua vez a concepção de Educação Infantil para narradora é aquela que ultrapassa a preparação para o Ensino Fundamental, sendo importante atividades para que as crianças desenvolvam o conhecimento. Sendo assim, Mégui atribui ao professor de Educação Infantil a necessidade de uma “especialização mais acentuada” - formação reconhecendo a profissão e a importância desta.

Além das concepções trazidas pelas categorias *a priori*, identificamos na escrita de Mégui a importância da formação acadêmica, as expectativas levantadas

quanto à instituição formadora e seu corpo docente. Mégui é nossa participante que expressa sua visão em relação aos formadores, aos professores que estão no curso de Pedagogia-PARFOR, traz em seu primeiro parágrafo o que ela nomeia como decepção de alguns professores, por terem alunos vindos de outra realidade e ainda com outra faixa etária diferente do curso de Pedagogia tido como regular. Decepção esta que afeta a formação, já que pensamos a formação com todas as nuances, como por exemplo, as relações estabelecidas entre pessoas, entre profissionais da mesma área, Mégui, no entanto, afirma que se deparou com outros professores que além do domínio do conteúdo estabeleciam outra relação com estas alunas que trazem peculiaridades.

Outro aspecto, por ela lembrado, é a relação teoria e prática, muito relevante pensando neste curso especificamente e tendo estes sujeitos já atuantes na Educação Infantil. Para nós este contexto de formação e as vivências trazidas pelas alunas da Pedagogia-PARFOR elucidam esta relação teoria e prática. Acreditamos que a formação precisa se preocupar com as questões da área de educação com tudo que lhe é teórico e prático, sem divisões, sem distanciamentos, pois são partes de um mesmo todo.

Acreditando que precisávamos ampliar nosso conhecimento sobre o percurso profissional da narradora Mégui, pedimos uma nova narrativa.

Bom meu primeiro contato com crianças foi com irmãos menores (3) e meus sobrinhos.

Depois em 1990 comecei a fazer parte de uma igreja evangélica e foi aí que comecei a ter contato com crianças no intuito de ensinar, cuidar, dar uma atenção mais intencionada e direcionada.

Eu sempre tive apesar da fama de pouco paciente, um certo atrativo para crianças, pois em qualquer lugar que eu estivesse havendo ali uma criança sempre ela acaba por fazer amizade comigo e vice versa.

No entanto o que me levou a ingressar ou escolher a profissão de Educadora Infantil, foi que primeiramente devido a minha idade já um pouco avançada para o mercado de trabalho circular e a grande rotatividade de funcionários nas indústrias eu busquei algo que me proporcionasse uma certa estabilidade, uma carga horária não tão puxada com direitos a

finais de semana em casa e algo que minha escolaridade fosse suficiente, claro que sem levar em conta o salário...

Quando ingressei nessa função em abril de 2008, apesar de ser algo totalmente diferente de tudo que eu já havia trabalhado, não foi nada tão inovador.

Só que claro em todo lugar que trabalho nunca me contento com o trivial, o óbvio e gosto muito de inovar.

Agora desde de julho de 2010 estou fazendo pedagogia a qual tem enriquecido muito a minha prática, pois tudo o que supunha inovar ou inventar agora tem uma causa, uma teoria na qual eu me apoio, agora sei o que faço baseado em que e em quem e não somente por "achar" que é bom ou porque sim.

Eu me identifico muito nesse trabalho, certo de que as vezes este é um tanto cansativo e pouco reconhecido, mas quando ao longo de um período você vê que houve progresso, que você conseguiu atingir seu alvo, vale a pena. (Narrativa II)

Com a nova narrativa notamos contradições, pois ao mesmo passo em que na primeira narrativa a concepção de criança, de Educação Infantil e de professor de Educação Infantil estava pautada no entendimento da relação com um sujeito de direitos, neste momento vemos um olhar mais direcionado à criança como alguém próximo do seu contexto familiar, sendo assim, a criança acaba por ser o centro e despertaria a “paparicação”, entendida como “um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança”. Mégui descreve uma amizade que sempre aconteceria entre ela e as crianças, pois existiria uma atração recíproca entre elas.

Também nos salta aos olhos nessa narrativa a profissão docente vista como uma oportunidade de estabilidade por conta de uma condição econômica. Por fim, é destacada a importância da formação acadêmica para a fundamentação e enriquecimento da prática, o que nos leva a crer que suas significações e (re)significações continuam em movimento.

Trouxemos trechos da escrita não categorizados e mesmo outras escritas já categorizadas para ressaltar o quanto as narrativas nos trazem a cada leitura um entendimento do que cada participante pensa, cada participante acredita ser a Educação, a Educação Infantil, a formação acadêmica. Nossas participantes em suas narrativas de formação por vezes se preocuparam em ter o roteiro como um

guia e assim expor suas concepções por nós pedidas, mas por vezes colocaram o que têm de mais latente em sua formação enquanto profissional da educação. Trouxeram sentimentos e impressões construídos em suas interações com o outro e mostram, assim, que falar de formação é mais complexo do que imaginamos, pois falamos de formação já vivida e é importante lembrar que a formação está sendo vivida e em movimento.

Por isso, nossa escolha de trabalhar as narrativas na íntegra e não somente as categorias definidas *a priori*, se justificam, pois mesmo que importantes as categorias não bastam para explicar A VIDA, o processo de formação e (re)significação da profissão docente que é singular para cada pessoa.

Podemos com os dados coletados perceber as (re)significações acerca da profissão que “professoras”/alunas do curso de Pedagogia-PARFOR fazem em seu percurso formativo, com suas concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil, que também se transformam. Além disso, percebemos que se faz necessário um olhar mais amplo e profundo para se discutir a formação de professores, pois tal processo é complexo e infinito e ainda conta com movimentos singulares e subjetivos. As concepções de criança, de escola, de professor, são muito importantes para a (re)significação da profissão professora, contudo estas concepções estão localizadas num tempo, espaço, contexto, história marcados o que fazem delas mutáveis e, portanto, múltiplas.

CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que para discutirmos a formação de professores é necessária a aproximação do discurso acadêmico com a realidade da escola e mesmo da Educação Infantil com suas especificidades. Precisamos ainda ter clareza do perfil de professor que queremos formar e para qual escola, qual sociedade, pois são estas questões que explicam muitas vezes os caminhos para formação de professores.

Vivenciamos um momento de apropriação de conhecimento sobre o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), e o quanto esse plano interfere diretamente na formação dos profissionais que estão nas escolas, nesse caso mais especificamente, na Educação Infantil. Portanto, acreditamos que este momento de mudanças na educação brasileira é, para nós, uma oportunidade de estudar, discutir, refletir e apurarmos nosso olhar para essas questões da formação de professores.

Quanto à formação de professoras em exercício na Educação Infantil e alunas do curso de Pedagogia-PARFOR, que são o nosso foco de pesquisa, vivenciamos no decorrer da coleta de dados e dos estudos realizados um processo de aproximação tanto nosso quanto das narradoras acerca de conceitos e concepções de criança, Educação Infantil e professor de Educação Infantil. As narrativas nos proporcionaram uma aproximação com a história de cada aluna, sobre sua formação e mesmo seu olhar para a Educação Infantil, assim com as escritas das narradoras nos aproximamos das (re)significações sobre a profissão que nossos sujeitos de pesquisa fazem em seu processo de formação em exercício.

Retomamos, então, um de nossos objetivos que é o de analisar a formação em nível superior no curso de Pedagogia-PARFOR das “professoras”/alunas, nossas narradoras. Percebemos no processo da pesquisa que a formação no curso de Pedagogia, além de trazer o que nossos sujeitos consideram como

aprofundamentos acerca da profissão, acerca de conceitos que estão diretamente ligados com a Educação Infantil, traz outras coisas tão importantes e que acabam mudando a vida não só profissional. Nossas narradoras falam da vivência em nível superior, por vezes apontando desejos guardados, sonhos de infância, dificuldades diversas, como financeira, familiar e mesmo os sentimentos mais íntimos de decepção, vontade de desistir ou persistir.

Nossas narradoras nos mostram que a formação em nível superior tem seus aspectos teóricos, metodológicos, suas questões científicas e práticas, mas traz com isso o cotidiano, mudança no dia-a-dia, a mudança na vida, em como se vê, em como é vista, trazem coisas antes não vivenciadas, espaços que não eram seus e ainda sensações ainda não explicáveis. Poderíamos, assim, dizer que com base nas escritas, nos olhares trocados, nas dúvidas e nas respostas de nossas participantes que a formação em nível superior, como mais uma maneira de se formar contribui com sua vida num todo, mas escolhemos dizer que “mexe”, pensando no movimento, em mexer, mudar de lugar, trazer para o mesmo, mudar de novo e estar sempre mexendo e remexendo. Pois, estar em formação é estar sendo feito, não estar pronto e sim sempre num processo, num percurso que nos cobra o “mexer”.

Mais uma vez destacamos outro objetivo da pesquisa que é o de identificar os processos de (re)significação da profissão a partir das narrativas de formação e o que podemos notar é que a (re)significação é algo em movimento, é algo sendo feito. Assim, como identificar? Nossa tentativa se deu pela leitura e releitura das escritas, conseguimos perceber o processo ou algo nesse processo de (re)significação da profissão, conseguimos isto quando nas escritas vemos reflexões sobre conceitos que ultrapassam o que tínhamos definido, ultrapassam nossas categorias, nos fazem movimentar a pesquisa.

Nossas participantes trazem suas impressões, seus olhares para cada conceito, mas trazem tantos outros, ou mesmo tantas formas de se ver cada um. Os processos de (re)significação ficam ainda mais próximos de nós quando nas escritas as narradoras têm crianças como sujeitos de direito, crianças como cidadãs, como futuro, são tantas e por vezes várias delas se encontram numa

mesma escrita de uma pessoa, de uma “professora”/aluna. É importante ressaltar que os processos ultrapassam a formação em nível superior, estão sim nesta realidade, mas estão impregnados de tantas outras coisas, portanto não podemos dizer que a (re)significação se dá somente, unicamente, pela formação acadêmica vivenciada neste momento, pois o (re)significar extrapola e faz com que nos relacionemos com tantas outras questões.

Para tanto, falemos um pouco sobre profissão. Nossas participantes, por vezes, falam do “por acaso”, de sua atuação iniciada por algum motivo que não se aproxima do entendimento da profissão docente, porém no processo de (re)significação da profissão, notamos na escrita, nas preocupações expressas que a formação fez e faz com que estas profissionais da educação percebam que, o “por acaso” não responde ao que queremos para a profissão de professor na Educação Infantil.

Sendo assim, a (re)significação que consideramos uma das mais importantes é a percepção de nossas narradoras acerca da formação em nível superior, percepção de que esta é também uma formação importante, que traz para elas mais questões, que como outras ações aproximam elas da educação e de discussões permanentes que temos neste campo, ou seja, notam que ser professora é sim uma Profissão.

Identificamos durante nosso trabalho, com o levantamento bibliográfico e também com a pesquisa de campo que os conceitos e concepções de criança e infância, e mesmo o entendimento de Escola e de Educação Infantil, estão em constante mudança, por seu caráter histórico e dialético. Com nossas participantes percebemos este processo complexo de significação e (re)significação e sua ligação com tendências historicamente construídas em relação à Educação Infantil e, portanto a profissão de professora.

Nossa pesquisa traz essa preocupação em conhecer concepções significadas e (re)significadas pelas “professoras”/alunas, e o que notamos em relação a concepção de criança é, por vezes, um discurso da criança numa perspectiva histórico-social-cultural, como um sujeito parte de uma sociedade específica com seus interesses, mas por vezes vemos escritas que revelam

crianças idealizadas, crianças ressaltadas mais pela sua doçura e que merece seus “paparcos”. Ainda encontramos concepções de crianças em preparação para o mundo adulto ou mesmo para a escola, ou o que é visto como escola que precisa de preparo para o ingresso. A Educação Infantil por sua vez, diria que é um lugar sendo descoberto, sendo pensado no seu âmbito do ensinar, do atender, do educar, do cuidar, tantas questões que a Educação Infantil carrega no que diz respeito às concepções. O binômio cuidar-educar é algo que expressa isso, por vezes temos escritas que dizem que a Educação Infantil é um lugar de cuidar, mas de educar também e então pensamos, se isto está junto porque a preocupação em sempre ressaltar que é um, mas é outro também, será que isto não viria de uma concepção, de uma história construída e ainda vivida quando pensamos em Educação Infantil.

A concepção de professor(a) de Educação Infantil está entre as concepções que tivemos como categorias escolhidas *a priori* e percebemos que nas escritas as narradoras relatam o que pensavam ser o profissional que atuava com crianças pequenas, o que pensavam ser as atividades que um profissional deveria ter na Educação. Muito do que temos de destaque em relação a atender às crianças, a cuidar da higiene, a brincar, a distrair as crianças e a atender os pais e mães trabalhadores se aproxima do que foi construído historicamente e culturalmente em relação à Educação Infantil, à história do atendimento às crianças pequena no Brasil, às diferentes instituições que foram surgindo e com elas a função de cuidador, “tia”.

No entanto, notamos que as narradoras estão em um momento de (re)pensar na concepção de professor(a) de Educação Infantil percebendo a importância deste profissional, pensando a profissão com tudo que lhe é necessária, destacando, uma formação que responda às necessidades da Educação Infantil e das crianças que lá estão.

Portanto, identificamos a existência de uma aquisição de conhecimento e mesmo de uma reflexão latente sobre quem é este profissional Professor de Educação Infantil. Nomenclaturas são muitas, educadoras, professoras, agentes, dentre outras. Precisamos entender que as crianças são pequenas, mas isso não as reduz e não reduz o profissional que com elas atua. Logo, precisamos de uma

reflexão acerca do que acreditamos ser necessário para trabalhar com crianças, entendemos assim que precisamos de professoras(es) com formação, com condições de trabalho, com tudo que lhe é necessário para um trabalho de qualidade e notamos que nas concepções das narradoras, por vezes, isto vem à tona e por vezes ainda se veem “presas” à nossa história de formação de professores no Brasil, que trazia este profissional atuante na Educação Infantil como não sendo um professor com o que é específico nesta profissão.

Ressaltamos, mais uma vez, que as vivências profissionais das “professoras”/alunas são algo que as diferenciam em um curso de Pedagogia, pois estão num processo inverso, vindo da vida profissional, da rotina da escola para Universidade, trazendo a prática diária para dialogar com a teoria que será aprendida em sala de aula num curso superior.

Acreditamos que o conhecimento acadêmico precisa ir para escola de maneira a contribuir com o que naquele lugar é vivido, o conhecimento acadêmico não como “na prática a teoria é outra”, mas sim como a possibilidade de rever conceitos, rever entendimentos sobre criança, sobre Educação Infantil e o profissional que nela atua. Buscamos compreender como se dá e se realmente está acontecendo no curso de Pedagogia-PARFOR esse momento de reflexão e (re)significação de conceitos direcionados à vida profissional das participantes. Querendo assim compreender como essa formação está acontecendo e o que está trazendo de implicações para as “professoras”/alunas do PARFOR.

Notamos que a discussão teórico-prática, um dos nossos objetivos de pesquisa, nesse contexto apresentado de “professoras”/alunas em formação se faz necessária e queremos com essa pesquisa contribuir e ampliar a reflexão sobre a formação docente e, mais ainda, sobre a formação no curso de Pedagogia-PARFOR de uma Universidade Particular de Campinas para “professoras” em exercício na Educação Infantil da região metropolitana de Campinas.

A relação teoria e prática estaria na formação de um professor que viva um processo de pesquisa, um professor que tenha sua formação contínua, como nossas narradoras que estão num caminho de formação, de descoberta, num caminho que traz a escola, sua vida pessoal, sua formação, suas leituras, tudo junto

e em movimento. Deste modo, teoria e prática são formadoras, fundamentais para nossa profissão docente. Pensando em nossos sujeitos de pesquisa que atuam na Educação Infantil, este princípio traria a compreensão da educação, do processo de aquisição de conhecimento e ainda a necessidade de se tornar e estar sempre se tornando um professor-pesquisador, tendo sua prática na escola e em outras vivências e em outros contextos como na Universidade, a possibilidade de descobrir, de pesquisar e de conhecer.

Essas narradoras vêm de contextos de formação distintos, pois temos alunas da Pedagogia- PARFOR que passaram por cursos de formação como o magistério, tendo assim sua primeira aproximação das questões acerca da profissão docente e iniciando seus estudos mais teóricos sobre a educação. Ainda temos outras que, por meio dos eventos de formação continuada promovidos pelas secretarias de seus municípios, puderam fazer cursos diversos para contribuir com sua atuação na escola. Isso é um diferencial importante que estas alunas trazem, e que nos fez pensar na “professora” entre aspas. Estas profissionais da Educação Infantil ocupam diferentes cargos, têm diferentes nomes na Educação infantil, não possuem o que está descrito em lei como sendo a formação específica para atuar no cargo de professora na Educação Infantil, mas o que relatam fazer na escola, o que relatam ser sua preocupação na escola, no trabalho com as crianças seria papel de quem? As reflexões sobre os conceitos e as (re)significações que podem ou não ocorrer seria feito por quem?

Em nossa opinião estas profissionais estão no processo de formação, trazendo conhecimentos, adquirindo novos e mesmo tendo outros significados ao que já tinham conhecido, portanto estão aprendendo a ser, aprendendo com o acreditamos que seja a educação, um processo de aprender sempre; estão em seu curso de formação aprendendo a ser “professoras”, assim, para nós, estão mais próximas de professoras enquanto nomenclatura do que distantes, por não terem seu diploma, por não terem em o seu registro profissional.

Ressaltamos o que discutimos em nosso capítulo III sobre a formação de professores, a docência, está pensada com toda a sua complexidade e com uma formação sólida, com fundamentação para atuação enquanto professor.

Acreditamos que a busca por fundamentação teórica se dá em diferentes momentos e a Universidade com um curso em nível superior contribui de uma maneira ímpar. Portanto valorizamos este momento de “oferecimento” da formação acadêmica em nível superior a estas profissionais, sabendo o quanto colaborarão para este processo de estar aprendendo a ser “professoras”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, nº 96 Especial, p. 819-842, out. 2006

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. MARTINS, L, M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar.** 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2007. p.13-36.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família** - Ed. Guanabara - Rio de Janeiro, 1978.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Formação Inicial de Profissionais de Educação Infantil: Desmistificando a Separação Cuidar Educar.** 2005, 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

BOGDAN, R C; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos,** Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, M.C. *et al.* **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Distrito Federal.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei No. 8.069/90, de 13 de junho de 1990. São Paulo: CBIA-SP,2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei No, 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP. Editora Papirus, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação - Era uma vez... Quer que conte outra vez?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, G. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2011

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** 4 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

FRANCO, M L P B. **Análise de conteúdo.** Brasília, DF. 2 ed: Liber Livro, 2007

FONTANA, R. e CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo, SP: atual, 1997.

FREITAS, H. C. L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

FREITAS, M. T.M. e FIORENTINNI, D. **As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática.** Horizontes, v. 25, n. 1, jan.-jun. 2007, p. 63-71.

GAGNEBIM, J. M. **Sete aulas sobre linguagem memória e história.** Rio de Janeiro, RJ.: Imago, 2005.

GATTI, B. e BARRETO, E. professores do **Brasil: impasses e desafios.** Brasília : UNESCO, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília : UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. e FRANCO, M,A,S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce .** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1993.

LA TAILLE, Y de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão /** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNÊO, J. C. e PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da Educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

LIBÂNÊO, João Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Revista Educação & Sociedade, campinas, vol. 27 nº 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006

LIBÂNÊO, João Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, SP. Editora Cortez, 2004)

LIBÂNÊO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES. L. S. E LIMA, M.G.S.B. **Método autobiográfico, histórias de vida e reflexividade na formação de professores: narrativas de professores aposentados.** Universidade federal do Piauí, UFPI, 2009

LUDKE, M; ANDRÉ, M E D A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIOR, M.N. **A criança xavante na história da educação indígena.** Trabalho apresentado na VII Jornada do HISTEDBR – O trabalho didático na história da educação, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer n.º 5/2005, reexaminado pelo parecer CNE/CP n.º 03/2006. Brasília. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/Conselho Nacional de Educação. DECRETO-LEI nº6755/2010.

MINAYO, M. C. de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

NASCIMENTO, A. C. *et al.* Entender o outro – a criança indígena e a questão da Educação Infantil. Trabalho apresentado no GT 7 da 29ª Reunião Anual da ANPEd. 2006

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G. (coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** 2ª, ed. São Paulo, Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE. FACULDADE DE EDUCAÇÃO, **Projeto Pedagógico** para o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica PARFOR. Campinas, SP. Julho/ 2010.

ROCHA, R.C.L. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes.** Guarapava, Paraná. Vol. 3, nº2 jul/dez. 2002

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 12 ed. Afrontamento, 1987.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I – Julho/2009

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP. Autores Associados, 2008 (Coleção: memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP. Autores associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações.** 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14, nº 40 jan/abr. Unicamp, 2009

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica .** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHEIBE, L e AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no brasil: O curso de pedagogia em questão.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

SILVA, I.O. e VIEIRA, M. L. **Memória, subjetividade e educação.** Belo Horizonte, MG: Unincor, 2007.

WEREBE, Maria José. **30 anos depois- Grandezas e Misérias.** São Paulo, SP. Editora Ática, 2ªed. 1997.

ANEXO I – Carta de apresentação do projeto de pesquisa



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Venho, por meio desta, apresentar a proposta de investigação acerca do PARFOR: uma reflexão sobre a formação de professoras para a educação infantil, que faz parte do trabalho de dissertação de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação da própria Instituição de Ensino Superior supra citada.

Esta pesquisa tem como objetivo principal Conhecer a formação inicial acadêmica de alunas do curso de Pedagogia/PARFOR e identificar as possibilidades de reflexão oferecidas às alunas em relação às suas concepções de educação infantil, criança e professor de educação infantil

O estudo prevê a realização de narrativas de formação por parte dos sujeitos, assim como, a realização de grupo focal com as alunas do curso. Gostaríamos de convidar as alunas do curso de Pedagogia/PARFOR para serem nossos sujeitos de pesquisa, fazendo assim uma narrativa de formação para contribuir com o estudo.

Garantimos o sigilo para os participantes e o não constrangimento dos participantes e a não exposição da instituição.

A pesquisa está associada à linha de pesquisa: Práticas pedagógicas e formação do Educador. Terá orientação e supervisão da Professora Doutora Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Sem mais, coloco-me à disposição para esclarecer qualquer dúvida que seja oriunda desta solicitação.

Juliana Gomes Santos

Mestranda em Educação da PUC-Campinas
ju_ped@yahoo.com.br

ANEXO II – Narrativas de Formação



Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO PARA NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Questão desencadeadora:

- 1- Enquanto professora de Educação Infantil que já atua nessa área há algum tempo escreva um texto narrativo sobre a maneira como você vê a criança, a Educação Infantil e o seu papel de professora, isso antes e depois de iniciar sua formação superior no curso de Pedagogia. Em seguida relate se as vivências no curso promoveram reflexões e mudanças na sua maneira de pensar sobre a criança, a Educação infantil e o seu papel de professora.**

ANEXO III – Quadros de categorização das narrativas.

Nome fictício para preservar a identidade das “professoras”-alunas participantes da pesquisa.	Concepção de criança
Beatriz	Não identificada a concepção de criança
Fabiana	“É preciso mostrar à criança que ela é capaz de pensar, fazer e finalizar, é proporcionar desafios para que ela cresça e se torne um cidadão crítico e consciente de seus atos.”
Maria	“Toda a criança tem o direito à educação com qualidade, e hoje eu tenho certeza que o curso de pedagogia me proporciona esta reflexão.” “me faz refletir o quanto a criança evolui quando faz um trabalho elaborado, direcionado.”
Maria Paula	“Sempre gostei muito de crianças” “Compreender que a criança é um sujeito de direitos desde o seu nascimento e que podemos trabalhar com ela de modo significativo colaborando para o seu pleno desenvolvimento físico e cognitivo tem auxiliado e muito na reflexão sobre o meu trabalho cotidiano.”
Madalena	Não identificada a concepção de criança
Mégui	“A criança merece o direito à uma educação infantil de qualidade, com profissionais que saibam o por que estão

	ali”
Nome fictício para preservar a identidade das “professoras”-alunas participantes da pesquisa.	Concepção de Educação Infantil
Beatriz	Não identificada a concepção de Educação Infantil
Fabiana	<p>“era “cuidar” de crianças, lembro quando li o edital e achei que se tratava de recreação, que iria passar o dia todo brincando.”</p> <p>“Eu estava completamente enganada, podíamos brincar também, mas não tanto como eu imaginava. No primeiro dia fiquei muito assustada, pois como não tenho filhos e nunca quis tê-los, eu me sentia como um peixe fora d’água pensei em desistir sim, confesso.”</p> <p>“que o trabalho não era reconhecido, que estávamos ali apenas para “limpar bumbuns sujos de cocos” e cuidar para que as crianças não se machucassem”.</p> <p>“na escola, que a criança começa a desenvolver suas relações e através dela passa a construir conhecimentos significativos a seu modo de perceber a vida.”</p>
Maria	“No início achava que o papel da educação infantil era só cuidar (assistencialista), mas não era bem assim, tem a preocupação com o educar

	<p>também.”</p> <p>“Na minha concepção a educação infantil era somente a Pré escola.”</p> <p>“atividades que envolvem o social, o afetivo, o cognitivo e a motricidade da criança.”</p> <p>“A educação infantil mudou muito, hoje as atividades são fundamentadas no RCNEI, a partir de então as atividades para as crianças de 0 a 3 são mais lúdicas, deixou as atividades com papel para quando tiverem 4 anos. E isto é muito bom.”</p>
Maria Paula	<p>“Acabei me identificando muito com o trabalho com as crianças pequenas resolvi prestar o concurso para trabalhar como efetiva.”</p> <p>“as crianças pequenas precisam de um espaço onde possam “brincar” e serem “cuidadas” enquanto seus pais trabalham fora.” (pensava antes)</p> <p>“criança é um ser de direitos, nada mais justo do que oferecer a ela uma boa educação, com qualidade e contribuições que farão diferença na sua formação como ser humano.”</p>
Madalena	Não identificada a concepção de Educação Infantil
	<p>“uma fase a qual se prepara a criança não só para o ensino fundamental, mas que vem preparar a criança para toda uma vida.”</p>

Mégui	<p>“Existem momentos de brincadeiras, porém estas ao olhar de um profissional bem preparado são propositais, pois através delas há uma intenção de intervenção a qual no mesmo instante deve propiciar à criança um prazer, uma satisfação onde que para ela está ou para aqueles leigos ao assunto as crianças estão apenas brincando, mas o profissional está também avaliando, , preparando, desenvolvendo atividades múltiplas as quais serão o diferencial no futuro, usando do lúdico para o desenvolvimento cognitivo da criança.”</p>
--------------	---

Nome fictício para preservar a identidade das “professoras”-alunas participantes da pesquisa.	Concepção de professora de Educação Infantil
Beatriz	<p>“Primeiramente, eu entrei na área da educação por acaso, através de um concurso, o qual fui atraída pelo salário, já que eu trabalhava o dia todo e ganhava apenas um salário mínimo.”</p>
	<p>“Nunca pensei que ser recreacionista, como era a nomenclatura do cargo na época” “Persistir era o lema, e cada dia era um novo desafio na sala de aula, eu gostava muito de fazer atividades com as crianças</p>

<p>Fabiana</p>	<p>usando folhas de papel sulfite, colagem, pintura, fazia uma bagunça com elas, mas não entendia o porquê daquilo tudo, achava que era para passar o tempo.”</p> <p>“Eu cuidava, ajudava no banho, no parque, e na alimentação, fazia um trabalho sem planejamento algum.”</p> <p>“eu não deveria ter muitas expectativas, pois nunca seria elogiada, era essa a concepção de educadora que elas tinham e eu sem conhecimento algum na área acreditava nisso também.”</p> <p>“Hoje percebo a importância que tenho na vida de uma criança. Sei que um gesto, uma atitude impensada pode deixar marcas que essa criança levará consigo para sempre. Todos os dias repenso minha prática em sala de aula, para que meu trabalho seja feito de forma correta, para que as crianças tenham um aprendizado melhor a cada dia.”</p> <p>“Ser educador infantil é uma grande responsabilidade, pois somos as pessoas que as crianças passam a maior parte do tempo.”</p> <p>“Como sabemos, a educação deve ser vista como um processo de formação contínua, então nós educadores precisamos levar muito a sério nossa profissão, gostar do que fazemos e estar a todo tempo buscando o novo, pois ensinar e aprender é essencial como conceito inicial.”</p>
	<p>“A minha função é de pagem, eu não posso fazer</p>

<p style="text-align: center;">Maria</p>	<p>nenhum planejamento e aplicar atividades teoricamente falando, mas quando estou sem a Agente Educacional na sala eu planejo e aplico as atividades.”</p> <p>“Com ajuda das colegas de sala eu aplicava as atividades para as crianças sem saber o porquê daquela atividade, baseando-se na Proposta Pedagógica que na época o município usava para a rede inteira, eu não entendia o porquê das atividades”</p> <p>“fazer um trabalho com mais substancial com as crianças.”</p> <p>“Se eu tivesse como professora diariamente, a minha postura seria proporcionar a criança toda tipo de atividades para o seu crescimento fisicamente e intelectualmente, porque eu acredito é desde de criança que se forma o cidadão.”</p>
<p style="text-align: center;">Maria Paula</p>	<p>“por uma curiosidade que acabei ingressando na educação infantil”</p> <p>“Nunca havia pensado antes na dimensão e na importância do trabalho com as crianças pequenas, principalmente com aquelas de 0 a 3 anos.” (reflexão)</p> <p>“A partir do momento em que ingressei neste ramo da educação é que percebi a dimensão do trabalho do professor e na importância e diferença que este trabalho faz no desenvolvimento e na vida destas crianças.”</p> <p>“Refletir sobre cada ação que desempenho com as crianças, na intencionalidade de cada brincadeira, na indissociabilidade do</p>

	binômio cuidar/educar, tem contribuído e muito na minha prática educacional”
Madalena	<p>“tive minha primeira experiência em escola, uma das mães que foi minha patroa me indicou numa escolinha particular, era no Cambuí, ali descobri minha “ vocação “”</p> <p>“ouvia muito isso das professoras e diretora, eu era apenas auxiliar das professoras mais, desempenhava com tanto prazer, trazia para a escola a minha vivência de infância que, na minha época podia curtir a infância”</p> <p>“compreendi melhor o quanto nossa profissão tem que ter comprometimento e responsabilidade com a formação das nossas crianças, minhas ações enquanto educadora melhorou muito, com certeza meu conhecimento esta voltando para minha pratica.”</p>
Mégui	“apesar de muitos julgarem desnecessário uma especialização mais acentuada do Profissional desta área por julgar apenas que se trata de momentos de brincadeiras está muito enganado”