



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Curso de Pós-graduação lato-sensu em Educação Infantil:
perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Andreia de Araújo Figueira

Professora Orientadora: Rita de Cássia Frangella



ANDREIA DE ARAÚJO FIGUEIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada á Professora Rita de Cássia Frangella como requisito para aprovação no curso de especialização em educação infantil.

Professora Orientadora: Rita de Cássia Frangella

Rio de Janeiro, março de 2010.



ANDREIA DE ARAÚJO FIGUEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Professor(a) Orientador(a)

Professor(a) Parecerista

Rio de Janeiro, março de 2010.



Dedico este trabalho a todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente para o meu crescimento pessoal e profissional em toda a minha trajetória de vida e todas as crianças no qual convivo e convivi que me motivou a buscar por uma especialização.

Agradeço a Deus e todos os espíritos de luz que me direcionaram a este caminho de aprendizagem;

À Maria da Penha Salgueiro por ter me incentivado e a optar pela escolha desse curso e por ter me dado o suporte inicial que eu precisava;

Aos meus pais e amigos por ter me motivado e apoiado nas horas mais difíceis;

Aos colegas, principalmente a Tereza Cristina que tanto discutimos sobre os assuntos aulas, pelo carinho, pelo apoio e pelas experiências compartilhadas;

À minha orientadora, que me acolheu com tanto afeto e dedicação, me ajudando a construir esse trabalho;

As futuras professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa. Seus relatos foram essenciais para a realização desta investigação.

RESUMO

Este trabalho discute as aproximações e distanciamentos entre a teoria dos currículos do curso de formação de professores e a prática cotidiana. O objetivo dessa investigação é identificar como se encontra o processo da formação dos professores de educação infantil no curso de formação de professores de uma escola pública estadual, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Realiza-se um trabalho de campo exploratório a partir da realidade da formação do profissional de educação infantil, visando observar a ênfase dada à questão técnica ou metodológica na formação desses professores, tendo a consciência que as opções ideológicas e políticas estão interligadas nas opções metodológicas. Para fundamentar teoricamente essa pesquisa, serão utilizados como referenciais as idéias de Benjamin, Vigotski, Kramer, Tiriba, Tardif e Freire. A opção metodológica desse estudo priorizou a pesquisa teórica empírica através de entrevistas com alunas do último ano de formação de professores. No primeiro capítulo faz-se um resgate na história das escolas de formação de professores e da educação infantil utilizando os documentos legais, no segundo capítulo faz-se uma análise dos documentos legais para compreender a história e a realidade da formação; no terceiro capítulo faz-se a contextualização do espaço escolar e uma breve análise das entrevistas com os docentes do último ano do curso de formação de professores. Por fim, nas considerações finais faz-se uma breve reflexão sobre o tema abordado.

Palavras chaves: Educação infantil, Curso Normal, formação, professores.

SUMÁRIO

Introdução.....	
.07	
Capítulo 1 – A	
história.....	11
1.1 História da formação de	
professores.....	12
1.2 História da educação infantil.....	
18	
1.3 Trajetória	
profissional.....	22
Capítulo 2 – Bases legais do curso de formação de	
professores.....	29
Capítulo 3 – Formação de professores na educação	
infantil.....	37
3.1 A contextualização da	
escola.....	40
3.2 Análise de	
entrevistas.....	41
Considerações	
finais.....	47
Bibliografia.....	
.49	
Anexo.....	
.53	

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Lúcia. **As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre história da criança no Brasil**. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

ARIÈS, Philippe . **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livro Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BARBIERI, Iris. **A educação no governo de Vargas (1930-1945) : com ênfase no ensino normal e na escola primária**. Doutorado em Educação. Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, 1973

BAREIROS, Tereza Cristina. IN: Kramer, S. ; Leite, M.I. ; Nunes, M.F. e Guimarães, D. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União. Brasília, novembro de 1968.

BRASIL. **Lei 9.394, de 1996**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei nº. 8.069, de 1990**. Intitula o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, julho de 1990.

BRASIL, **Lei nº. 10.172, de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, janeiro de 2001.

BRASIL, **Lei nº. 11.274, de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, fevereiro de 2006.

BRASIL/MEC/CEE, **Deliberação nº 265, de 2001**. Dispõe sobre a formação de professores em Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal para a Educação Infantil e para os quatros primeiros anos do Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, abril de 2001.

BRASIL/MEC/CFE, **Parecer 349/72**. Organizou o currículo para o Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, abril de 1972.

BRASIL/MEC/CNE/CEB, **Parecer 22/98**. Organizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, dezembro de 1998.

BRASIL/MEC/CNE/CEB, **Parecer 22/99**. Organizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, setembro de 1999.

BRASIL/MEC/CNE/CEB, **Parecer 22/99**. Organizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, setembro de 1999.

BRASIL/MEC/CNE/CEB, **Parecer 18/2005**. Estabelece orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº. 11.114, maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, setembro de 2005.

BRASIL/MEC, **Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CBE 02/99**. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Brasília, abril de 1999.

CASTRO, Lúcia Rabello, GARCIA, Cláudia Amorim & JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância, Cinema e Sociedade**. Rio de Janeiro, Raval, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. **“A mulher a criança e seus direitos”**. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.106, p.117-127, março. 1999.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. **“O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista”**. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.76, p.31-40, fev. 1991.

D’AZEVEDO, M.D. Moreira, (1893). **Instrução pública nos tempos coloniais**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo LV, parte II, p. 141-158.

DEL PRIORE, Mary. **“O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia”**; MELLO SOUZA, Laura de. **“O senado da câmara e as crianças expostas”**. In: DEL PRIORE, Mary(org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Reunião – 10 livros de poesia**. 4.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

FARIAS, Sonimar. **“História e política da educação infantil”**. In: KRAMER, Sonia et alii. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro, Raval, 1997.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1989.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Adrienne Ogêda e Barreiros, Tereza Cristina. **Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola ou a formação de narradores: Uma paixão nas entrelinhas**. IN: Infância e Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Et aliii (org). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange. **“Educação e felicidade na cultura do consumo”**.In: JOBIM e SOUZA, Solange (org) **Educação @ Modernidade**, Rio de Janeiro, Letras, 2003.

KISHIMOTO, T. **Formação de profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e perfil profissional**. Anais da XXIII Reunião anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais, 2000.

KRAMER, Sônia. & JOBIM E SOUZA, Solange. orgs. **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo, Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. **“Infância e história – a necessidade de educar contra a barbárie”**. In: TIRIBA, Lea. (org) **“Educação e Ecologias: desenhando pistas para o terceiro milênio”**.Rio de Janeiro, FASE, Fondation pour l'ê Progrés de l'Homme (FPH, França) e VIDA, 2002.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2007.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN, Moysés. **“Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil(1899-1922)”**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.78, p.17-26, ago 1991.

MEC/SEF/COEDI, **Política Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação de educação infantil. Brasília,2001.

MINAS GERAIS, **Decreto 8.162, de 1928**. Aprova o regulamento do ensino nas Escolas Normais. Minas Gerais. Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Ano XXXVII, N. 37, 1928.

Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro. 2º versão. **O papel da disciplina conhecimentos didáticos em educação infantil na formação de professores**. IN: Conhecimentos didáticos em educação infantil. Consultora: SAMPAIO, Carmen Sanches. Professores especialistas: RIBEIRO, Olívia dos Santos G. ; ANTUNES, Ana Maria.In : Janeiro, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 6.ed.Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TANURI, Leonor M^a. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. ANPED nº 14. mai/jun/jul/ago, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIRIBA, Lea. **“Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos das práticas”**.IN.: **“Profissionais da educação infantil e (m) Formação”**.KRAMER, Sônia (org). São Paulo, Editora Ática, 2005.

VIGOTSKI, Lev. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLELA, H. **A primeira Escola Normal do Brasil**. In: Nunes, C. (org.) O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, Heloisa de O.S. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Rio de Janeiro, 1990. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Data:

Nome:

Idade:

Sexo:

Bairro:

1. Qual foi o motivo da escolha pelo curso de formação de professores?

R:

2. O que você aprendeu em relação à educação infantil no curso normal?

R:

3. Como você vê o trabalho do professor na creche e na pré-escola?

R:

4. Qual a modalidade de ensino que você fez estágio no curso de formação de professores ?

R:.

5. Como você vê sua formação?

R:

6. Você acha que o curso de formação de professores lhe prepara para atuar na educação infantil (creche e pré-escola)? Justifique.

R:

7. Você sente a necessidade de complementar a sua formação?

R:

INTRODUÇÃO

No início da minha trajetória profissional tive inúmeras dificuldades vinculadas ao descompasso entre o embasamento teórico do currículo do curso de formação de professores e a prática cotidiana. Através da minha busca incansável, com objetivo de superar essas dificuldades, fui fazendo opções entre elas a busca por uma especialização em educação infantil.

Neste trabalho discuto as aproximações e distanciamento entre a teoria dos currículos do curso de formação de professores e a prática cotidiana.

O objetivo dessa investigação é identificar como se encontra o processo da formação dos professores de educação infantil, a partir da análise de uma escola pública de formação de professores situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, além de ouvir e sentir sobre o que os sujeitos falam a respeito desse processo.

O motivo pelo qual escolhi o curso de formações de professores como foco dessa pesquisa é por ter relevância socialmente no sentido de refletir criticamente sobre os pressupostos teóricos e os desafios da prática cotidiana, assim reescrever uma nova história.

Fiz um trabalho de campo para discutir a realidade da formação do profissional de educação infantil, discutir essa formação com ênfase dada à questão técnica ou metodológica na formação desses professores, tendo consciência que as opções ideológicas e políticas estão interligadas nas opções metodológicas.

Para fundamentar teoricamente essa pesquisa, serão utilizados como referenciais as idéias de Benjamin, em especial a relação da história com a linguagem que aborda, algumas idéias de Vigotski que dizem a respeito à interação social do sujeito no processo de desenvolvimento, Kramer, Tiriba e Tardif para analisar os processos de formação de professores e os projetos de introdução de mudanças na prática pedagógica e Freire para refletir a postura do educador na prática docente.

No resgate da minha trajetória, nas vozes das entrevistas e em conjunto com os autores trarei algumas experiências educacionais com a intenção de reescrever uma outra história, rompendo todas as impossibilidades, dificuldades e faltas, despertarei esse passado para fundamentar a busca de um presente e futuro esperançoso que é essencial.

A formação do educador apresenta hoje um desafio de construir um currículo. Que currículo? Um documento de identidade.

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”(Silva, 1999a, p. 150)

Discutindo formação de maneira mais ampla, sabemos que não basta implementação de novas grades curriculares, acreditamos também que se faz necessário incorporar um novo perfil para o educador de educação infantil. Como preparar e educar? Que concepções de infância e formação seria preciso trabalhar com os futuros profissionais da educação infantil?

Paulo Freire(1996), defende uma postura ética, a "ética universal do ser humano" (p. 16), essencial para o trabalho docente.

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar”. (p. 17 e 19).

Em sua análise Freire(1996) menciona alguns itens que considera fundamental para a prática docente, afirma que:

"Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". (p. 25).

Freire(1996) insiste na "especificidade humana" do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz ele, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre "a autoridade docente e as liberdades dos alunos, (...) reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia"(p.105).

A opção metodológica desse estudo priorizou a pesquisa teórica empírica através de entrevistas com alunas do último ano de formação de professores. A pesquisa teórica fez uso de fontes bibliográficas (livros de referências, revistas relacionadas ao assunto e artigos). O tratamento do material colhido será dividido em quatro fases: leitura exploratória-fazendo um resumo de cada capítulo, leitura seletiva – selecionando o material utilizado no projeto, leitura analítica – entendimento dos conceitos e das idéias dos autores e leitura interpretativa – remetendo a interpretação dos livros, registrando as informações em forma de resumos e fichamento.

A pesquisa empírica fez uso de entrevistas com uma breve análise qualitativa e exploratória, seguindo algumas fases como: elaboração dos instrumentos (perguntas), preparação do campo (contato, cuidar das condições do campo), testagem do questionário e aplicação do mesmo através de interlocução oral, verbal e presencial; sendo estruturada no roteiro flexível.

Com esse trabalho de campo discuto a realidade da formação do profissional de educação infantil, com ênfase dada à questão teórica e prática.

Com entrevistas, busco investigar as influências históricas, sociais e culturais dessa formação, além de ouvir e sentir como esses sujeitos falarão sobre o processo.

Assim,

” ...quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma, e, depois, busca tornar cientificamente compreensível para os outros”.
(Brandão, 2003, p.49)

O tratamento e a análise documental fazendo uso de diferentes tipos de registros como documentos oficiais(leis, LDB¹, ECA², constituições) e outros materiais terão como foco recuperar a história da formação de professores e da educação infantil.

Para uma melhor compreensão desse estudo, o presente trabalho está estruturado em 3 capítulos.

No primeiro capítulo fiz um resgate na história das escolas de formação de professores e da educação infantil, no segundo capítulo fiz uma análise dos documentos legais para compreender a história e a realidade da formação; no terceiro capítulo fiz a contextualização do espaço escolar e uma breve análise das entrevistas com os docentes do último ano do curso de formação de professores. Por fim, nas considerações finais fiz uma breve reflexão sobre o tema abordado.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

² Estatuto da Criança e do Adolescente

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA

“O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”.

Walter Benjamin

Entende-se que a educação por si só não cria um modelo social, mas ela atua dentro de um modelo social existente. Acredita-se que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para o homem. Não será ele o executor das diretrizes e reformas educacionais, mas crítico e autor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo, construtor da história na medida em que age conscientemente. O educador, aqui, é visto como um sujeito e com outros sujeitos, constrói o agir, a história de desenvolvimento do povo, traduz e executa em um projeto pedagógico. Através de Vigotski (2008), exemplifico:

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (p.19-20)

A história dialética passa pelo ontem, pelo hoje para renascer no amanhã; é a história das marcas do sujeito. Trazer a história e a trajetória profissional é fundamental para reorganizar a mesma, viver o hoje, planejar o amanhã e dar sentido à criação.

A intenção é de reescrever uma outra história, rompendo todas as impossibilidades, dificuldades e faltas, despertar esse passado para fundamentar a busca de um presente e futuro esperançoso que é essencial. Por isso:

“... na memória capaz de resgatar o passado reside a possibilidade de se escutar os ecos de vozes que foram emudecidas, e a partir desse resgate é que poderá se realizar o encontro secreto que está marcado entre as gerações precedentes e a nossa...” (Benjamin, 1987, p.223).

1.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para compreender os avanços e retrocessos referentes à formação de professores considero importante fazer uma retrospectiva histórica através do estudo de Villela (1990, 1992), dando ênfase na trajetória construída no Brasil.

Pode-se afirmar que a implantação de escolas com o objetivo de formar professores em âmbito internacional, vinculada à institucionalização da instrução pública no período denominado modernidade, marcado pelos movimentos da Revolução Francesa, por meio de seus ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, responsável por levar o Estado a normalizar e tornar pública essa formação que, até então, se encontrava sob responsabilidade de leigos.

Assim, buscou-se a consolidação dos Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino, impulsionando a formação de professores para o ensino primário.

Essa escola de formação de professores era denominada “escola das primeiras letras”, onde oferecia ensino mútuo e exames para se tornar mestres ou mestras, cujo objetivo eram o ensino da leitura, da aritmética e o domínio do método de Lancaster (se estruturava através do sistema de monitoria, do uso da disciplina e da hierarquia escolar). Tinha como pressuposto básico a veiculação da doutrina católica e a seleção docente faziam parte desse critério.

Em 1834 a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores foi transferida para as Províncias e em 1835, em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, foi criada a primeira Escola Normal em solo brasileiro,

cuja base serviu de modelo para todo o país. Já a partir dessa época pode-se destacar a importância do sistema de ensino francês que, historicamente, vem influenciando o modelo brasileiro de formação de professores.

Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.

Como observa Villela (1992),

“... somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu. Ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder”. (p.28)

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários com rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.

A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época.

A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso.

Depois da criação dessa escola para formação de professores, outras províncias foram criando outras escolas com seus modelos peculiares e com seus próprios critérios vinculados a uma visão de sacerdócio e vocação, do que uma real profissionalização.

Nos primeiros 50 anos do Império, todas as escolas normais do Brasil, eram direcionadas em precários moldes das escolas primárias da Europa e com a má remuneração do profissional e o desinteresse da população pela profissão docente, foram mal sucedidas. Teve uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e por fim em extinção.

Essas escolas perderam sua credibilidade e os presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica; no qual foi adotado pela corte em 1849.

Nessa época, como acontece até hoje, nível de conhecimento e status social caminhavam lado a lado, ou seja, quanto mais elevado era o poder aquisitivo, maior era a oportunidade de acesso ao conhecimento. A escola desde esse período, no país, serviu para acentuar a diferença cultural entre a elite e a grande maioria da sociedade. Dessa forma, a escola era e continua sendo excludente e elitista, promovendo uma grande diferença, no que tange ao acesso à educação.

As Escolas Normais, na época, eram destinadas às classes menos favorecidas e às mulheres órfãs, que podiam escolher entre casar-se ou ser professora. Pelo fato do magistério não possibilitar o acesso ao ensino superior e, também, pela pouca remuneração oferecida aos professores, essa formação continuou a se marginalizar.

Outro fator que se destacou nesse período foi à diferenciação político e ideológica estabelecida entre a educação feminina e masculina. A educação para as mulheres deveria ser mais simples, pois se acreditava, que como o magistério era a extensão do lar, por isso, seria mais útil habilidade doméstica do que trabalhar com a qualificação intelectual, dentro dos conteúdos matemáticos e de outras ciências.

Nesse contexto, a formação docente era feita tomando-se como referência “o saber fazer”, pois a capacitação didática, ou seja, as reflexões do “porque ensinar”, não ocupava lugar de destaque, na grande maioria das instituições para professores, no Brasil.

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. Difundia a idéia que a educação era o retrato do seu país.

Com vistas a maior disseminação do ensino, torna-se objeto de freqüentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito.

Nesse período, podia-se constatar a presença de duas vertentes para o exercício do magistério: a primeira, que procurava conciliar magistério, com as tarefas específicas de dona de casa e mãe e a outra que visualizava o magistério feminino como uma solução, uma vez que os homens estavam se distanciando das escolas primárias, devido à precária remuneração.

As escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores. A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional.

A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribui para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período.

Assim, no final do Império, podem-se identificar os fatores que contribuíram para a desvalorização social da profissão docente: a

feminização do magistério, os baixos salários e o baixo nível de qualificação dos profissionais egressos das escolas normais. Entretanto, já começava a ser discutida a importância de uma melhor capacitação para o professorado.

No período de transição compreendido entre o Império e a Primeira República ocorreram muitas transformações nos âmbitos sócio-político e econômico. Os processos de industrialização e de urbanização foram responsáveis pela expansão escolar que procurava atender às novas exigências, objetivando equacionar o desenvolvimento da economia do país, para expandir o capitalismo.

As referidas modificações elevaram, significativamente, a demanda por níveis mais elevados de escolarização.

Segundo Romanelli (1984),

“... com o capitalismo cresce a necessidade de proporcionar o acesso ao conhecimento a um número cada vez mais considerado, devido às próprias exigências mercadológicas da produção ou pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”.
(p.59).

Aparecendo, dessa forma, a defasagem do país, no âmbito da escolarização, mas o debate educacional só se efetiva realmente, a partir da década de 20.

Por meio do Decreto nº 8162/29 foi feita a Reforma do Ensino Normal, que objetivava desenvolver o país por meio da educação. Acreditava que priorizando o desenvolvimento intelectual e a moral poderia inserir o indivíduo na sociedade, com mais facilidade e compromisso. Assim, era necessário capacitar o corpo docente para a utilização de métodos e estratégias de ensino, para desenvolver melhor sua função.

Em 1930 até meados dos anos 50, foi marcada por muitas transformações, destacando-se a Escola Nova, onde o foco da aprendizagem deixa de ser o adulto e passa a ser a criança atuando como um indivíduo ativo e participativo no processo de aprendizagem. Quanto à formação dos professores, esse movimento ressaltava a

necessidade de que ela se fizesse em nível superior, já que era notório o descaso do Estado para com a preparação desses profissionais, em todos os níveis. Em termos curriculares, houve um aumento da duração do curso para 4 anos. Os Pioneiros da Educação lutavam pela implementação de um Plano Nacional para a Educação, para viabilizar a concretização das reformas propostas.

Em 1968, ocorreu a reforma universitária (Lei nº 5.540/68) que separou a formação de professores das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, criou o regime Departamental, a Faculdade de Educação e os cursos de Pedagogia.

Na década de 70, pela primeira vez, a legislação nacional menciona a formação do profissional de pré-escola, em nível médio ou superior, para atuar com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. O Ministério de Educação e Cultura (MEC³), de acordo com o Parecer 349/72, organizou um currículo para o curso de magistério, modalidade normal que buscou contemplar, ao mesmo tempo, o enfoque nos conteúdos comuns em nível nacional, com o estudo de conteúdos específicos, tendo em vista atender às particularidades de cada estado ou região.

As habilitações se constituíram de forma fragmentada em uma visão tecnicista, traduzindo-se em modalidades específicas, assim começam a serem implantadas nos cursos normais, disciplinas específicas, também, na área da Educação Infantil.

Nesse momento, mais uma vez, foram feitas muitas críticas às escolas normais, então, transformadas em simples habilitação de 2º grau, sobretudo, devido ao fato de ter ocorrido mudanças no currículo, prejudicando, especificamente, as disciplinas pedagógicas que acarretou, tanto o esvaziamento de reflexões sobre a educação, quanto às diretrizes para a formação superior.

Em 1983, o Ministério de Educação e Cultura e as Secretarias dos Estados se unem no sentido de procurar socorrer os Cursos Normais através de Reformas Curriculares no Ensino Médio e Profissionalizante nos Estados buscando uma maior qualidade do ensino público.

³ Ministério da Educação e Cultura.

A continuação dessa história se desdobra no 2º capítulo que se detém ao contexto atual e se debruça mais especificamente sobre o foco desse estudo.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil nos últimos anos vem passando por muitas transformações e também por muitos desafios que são difíceis de serem resolvidos em curto prazo, principalmente, no que diz respeito às mudanças de paradigmas, crenças e concepções. O primeiro passo para se superar essa situação é acreditar realmente que a criança deve ter um novo lugar.

A institucionalização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos no âmbito do sistema educacional brasileiro é fato recente. Durante muito tempo a educação da criança foi pensada no espaço privado (doméstico) e considerada como uma responsabilidade da família ou de um grupo social no qual ela estava inserida. Assim, era, geralmente, junto aos familiares e a outros grupos sociais do seu convívio que a criança aprendia através da apreensão de tradições e costumes, as noções básicas de convivência e aprendizagem para que ela se tornasse gradualmente um sujeito ativo, criativo, independente e conhecedor de seu mundo e cultura.

Em 1559, os jesuítas ou mestres (anfitrião) trazem da Europa a concepção que a criança era o adulto em miniatura e ser insignificante, onde a mesma executava funções semelhantes a dos adultos e vestiam como os mesmos, o aprendizado acontecia através da prática dos trabalhos domésticos.

Os filhos das escravas na época da escravidão, principalmente as escravas escolhidas para servir de amas de leite que quando não morriam, eram levados para a casa do senhor feudal e tratados como bibelôs ou ia para a Roda. (Civiletti ,1991).

Os estudos sobre a criança e a infância como um todo, só começaram a ser empreendido no Brasil, quando foram instaladas as primeiras instituições de educação de nível superior no país, em 1820. De

acordo com Aquino (2001), a palavra criança só é explicitada, oficialmente, pela primeira vez, nos Annaes da Assembléia Constituinte, em meados de 1823, no Rio de Janeiro.

Se nos reportarmos à pesquisa de Ariés (1981) saberemos que o sentimento de infância – percepção da criança como pessoa diferente do adulto com características próprias - surge no período moderno, em meados do século XVII, quando a criança tem sua inserção social e se torna alvo de preocupações para a família, para os adultos e para a província de uma forma geral.

O sentimento de valorização da criança como ser frágil, ameaçado, miúdo corrente na Europa devido ao enorme índice de mortalidade infantil perpetuava-se no período de transição do feudalismo e capitalismo.

Ao mesmo tempo, a moral absoluta começa a fazer o papel de vigilância na escola para salvar as crianças, como diz Del Priore (1992):

“O muito mimo deve ser repudiado. Fazia mal ao filho foste este carnal ou espiritual como no caso dos indígenas e órfãos. Deus ensinava que amar é castigar e dar trabalhos nesta vida”. (p.13)

O discurso e as práticas políticas vão norteando ações e impondo uma forma de atendimento com função guardiã com caráter assistencialista, a creche não era considerada como instituição educacional.

Com movimento higienista e abolicionista, a partir da segunda metade do século XIX, tendo como foco a criança e a mãe, faz duras críticas ao uso da amas de leite e da Roda. Com as iniciativas dos médicos e das mulheres burguesas, inicia a criação de creches para os filhos das escravas.

Devido às transformações políticas e sociais, como a Abolição da Escravatura 1888 e a Proclamação da República 1889, o Brasil começa a construir-se em uma sociedade capitalista, urbana e industrial; com isso a criança tornou-se alguém que precisava a ser cuidada, escolarizada e preparada para o mercado de trabalho, assim o setor educacional passava a exercer um papel relevante.

No bojo dessas transformações, das relações sociais e da nova organização familiar, temos também as mudanças no mundo do trabalho, que começam a desenhar um novo modo de produção e o estabelecimento de uma nova organização social. Essas transformações retiram a mulher do lar e da posição antes ocupada por ela como mãe e responsável pela criação dos filhos e vai colocá-la nas frentes de produção como operária, exigindo sua participação no mercado de trabalho e impondo a necessidade da criação de formas de atendimento para suas crianças.

Nesse contexto, inauguram-se formas de atendimento que vêm suprir ou, pelo menos, minimizar a responsabilidade com as crianças, que anteriormente ficava a cargo de mães ou amas (de qualquer forma sempre foram as mulheres que estiveram envolvidas nesse processo de criação dos filhos).

Como as relações sociais e o modo de produção também se dividem, teremos dois tipos de atendimento: um destinado às crianças pobres, filhos de operários que trabalhavam em fábricas e outro para atendimento às crianças ricas. Porém, ambas as formas de atendimento nascem como possibilidade de modernização e progresso.

O jardim de infância, criado por Froebel em 1840, se espalha pelo mundo como experiência inovadora, no curso das transformações que se impõem no período, e passa a ser modelo de civilidade e progresso, especialmente para as nações que o adotam como tentativa de iniciar cedo a formação e a educação de suas crianças.

A creche ou sala de asilo criada na França para atender crianças da população mais pobre é tida como uma instituição de caráter assistencial, onde estaria presente somente o cuidado às crianças menores, enquanto as mães saíam para o trabalho.

No entanto, essa dicotomia na forma de atendimento coloca a educação como a grande questão divergente nas diferentes propostas de trabalho. A história mostra que todas as instituições nascem com um caráter educativo implícito na sua organização.

Essa dicotomia no atendimento, que acaba por aparecer na identificação da origem das diferentes propostas, reflete a histórica luta

travada entre os que dominam o poder econômico e os que precisam se submeter a determinadas condições para sobreviver.(Kuhlmann, 1991)

Certamente quem mais sofre nessa configuração é a crianças da Educação Infantil que depende do atendimento do adulto, mesmo no caso de criança que tem iniciação no trabalho e já vivem a exploração precoce de sua capacidade.

Entretanto, mesmo que na gênese das instituições esteja presente o caráter educacional, pode se perceber uma diferenciação nas propostas de atendimento que se efetivam na prática. Alguns autores reafirmam a presença da dicotomia no atendimento.

A diversidade de atendimento acaba por imprimir uma separação na formação do profissional que também tem uma história marcada pela discriminação e desvalorização.

Assim sendo, um trabalho que anteriormente era realizado somente por homens, quando se inicia o processo de industrialização, perde a representação masculina em função dos baixos salários, e passa por um processo de feminização, mudança que acaba submetendo as mulheres a uma precária remuneração, fruto de uma concepção patriarcal, em que o homem seria o responsável pela manutenção e sustento da casa.

Essa inserção das mulheres no trabalho a partir da educação traz uma tradição da concepção de que a educação das crianças pequenas, que atualmente estão na Educação Infantil, poderia ser melhor realizada por mulheres, pois se aproximava da idéia de maternidade. A tarefa de educadora de crianças seria um prolongamento de seu papel como mãe, e esse discurso começa a ser defendido por políticos e pensadores.

“E assim, a profissão vai se consolidando como um trabalho feminino de modo que a Educação Infantil esteve sob responsabilidade da mãe educadora., conforme previa Comenius, em sua Didática Magna (1957), jardineira., na acepção de Froebel (1913), .tias, pagens [sic], auxiliares., nas últimas décadas”. (Kishimoto, 2000, p. 1).

Naturalmente que, reportando-se a essa vocação maternal, o discurso e as práticas políticas vão norteando ações e impondo uma

forma de atendimento que, como afirmamos anteriormente, dividem profissionais e crianças.

1.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Trago a história do curso de formação de professores e da educação infantil com o objetivo de relacionar com a minha própria história profissional. Percebe-se que algumas angústias, dificuldades, deficiências se repetem ou se reconfiguram ao longo dessa história.

Assim, para retomar a minha história e trajetória, vou começar a descrever como surgiu o desejo de ser professora, foi lá na minha infância, onde colocava as bonecas sentadas lado a lado e brincava, escrevia no quadro, lia histórias, corrigia as tarefas, chamava atenção dos alunos bagunceiros. Como é bom ser criança! Queria e quero fazer um mundo melhor, fazer parte da vida desses sujeitos sociais, produtores de cultura com histórias individuais e linguagens específicas, assim escolhi a minha profissão, ser professora.

Lembro-me do meu primeiro dia no curso de formação de professores, era uma segunda-feira, estava vestida com aquela blusa de manga comprida com o emblema da Escola na gravatinha e nas abotoaduras, a estrelinha, com o indicativo da série na gola da blusa, cinto, deixando o pedaço da blusa aparecer, e aquela saia pregueada (de Tergal ou de Nycron), sapato de bico fino, me sentia como se estivesse revivendo o passado. Agora, entendo e compreendo porque vestir esse uniforme me incomodava tanto. Áries destaca que na história do Brasil no século XIX, havia altos índices de mortalidade infantil e assim a criança era incorporada precocemente no mundo do adulto e se vestia e era vista como um adulto em miniatura e era exatamente o que eu sentia.

Do curso normal, me recordo das danças típicas, que apresentávamos, valendo nota para Educação Física. O meu grupo fez a coreografia da dança portuguesa, foi um orgulho se caracterizar e dançar, já que sou neta de português. Com enorme satisfação dancei e resgatei a raiz da minha cultura, foi significativa.

Lembro-me da professora de didática que nos apresentou todos os materiais como: álbum seriado, quadro de pregas, material dourado, flanelógrafo, mimeógrafo, retro projetor e nos ensinou a fazer planejamento. Suas aulas eram dinâmicas, todos prestavam atenção e aprendia, a sua forma de avaliar não era só através da prova, nós avaliávamos também através de um questionário. Ela era a única professora que fazia diferente. Como eu a admirava.

Chegou o segundo e o terceiro ano do curso normal, fui fazer estágio em todo o seguimento do ensino fundamental em uma Escola Municipal, porém o meu maior medo era não ser capaz de trabalhar com crianças da educação infantil.

Quando conclui 1998, ano da mudança da LDB que reconhece a educação infantil como modalidade de ensino e assegura a necessidade de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, continuava não me sentindo apta, faltava a prática e a teoria, mas sabia que um dia teria que enfrentá-la.

Em março de 2000, iniciei um trabalho numa creche filantrópica que atende crianças da comunidade do “Fubá”, estava diante de 35 crianças de faixa etária de três anos, percebi quanto estava despreparada.

A maioria de minhas colegas e eu acreditávamos que eles tinham dificuldade em aprender e não se interessavam pela leitura e a escrita porque eram pobres, excluídos e desfavorecidos.

Como aprendi com esse grupo! Quando comecei a enxergá-los com lentes de potência, de possibilidade e de capacidade, o panorama modificou.

Comecei a trazer livros da literatura infantil principalmente de Ana Maria Machado, Eva Furnari, Gibs da Turma da Mônica e histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo de Monteiro Lobato e os clássicos da literatura infantil, apresentar essa literatura para as crianças foi magnífico, aos poucos, elas criavam debates sobre a história e na ciranda de leitura cada um sentia prazer em contar a história escolhida e colocar a sua opinião, foi muito significativo esse trabalho.

Mesmo não tendo o embasamento teórico, eu comecei a trilhar um caminho de construção de autoria e cidadania por meio das interações sociais e culturais proporcionadas nas rodas de conversas.

Fui percebendo que minhas crenças iniciais impedia meus alunos aprender e eu estava burlando o direito ao conhecimento. Com muita persistência e determinação de não desistir jamais, apesar de muitos erros cometidos e desencorajamento em relação ao trabalho, eu consegui fazer a diferença na vida daquelas crianças e o grupo tornou-se uma referência para a creche.

Em 2005, entrei para o curso de graduação em Pedagogia para suprir algumas dificuldades da minha prática e buscando também ser reconhecida legalmente como professora.

Neste mesmo ano, comecei a fazer parte do quadro funcionários de uma escola particular localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Lembro-me muito bem quando a diretora disse que ia assinar a minha carteira como professora eu chorei de felicidade, pois até então a minha carteira profissional era assinada como auxiliar de creche ou recreadora, mesmo atuando como professora nas instituições que passei. Quantos anos de luta!

Com a ajuda da coordenadora atual dessa escola particular consegui desenvolver um ótimo trabalho no ano de 2006, foi onde aprendi a trabalhar com projeto e fui professora de um grupo de pré-alfabetização, tive muitas dificuldades para escolher qual método que eu adotaria, queria uma receita de bolo, mas para alfabetizar não existe receita de bolo. Kramer (2007) diz que:

“... a linguagem da educação merece ser cunhada em uma forma que seja reveladora da sua riqueza e não mais a condene à forma normativa de uma receita médica ou culinária”. (p.110)

Utilizei o método fônico com a concepção de escrita por meio da conversão de grafema e fonema e hoje, eu sei que é importante ter essa consciência, porém essa não deve ser priorizada.

“Tal crítica ao ensino da leitura concentrado na forma da letra e no som a que ela corresponde, impeditivo da prática da leitura como atividade de construção do sentido, pareceu-me coadunar-se perfeitamente com o alerta de Paulo Freire(1976) a respeito do caráter ideológico alienante dos textos para aprender a ler. Como insistia o mestre, os alfabetizandos necessitam de um outro aprendizado: escrever a sua vida, ler sua realidade”. (Barreiros, 2008, p.33)

Depois que aprendi a “lição”, passei a introduzir propostas desafiadoras para as crianças, fazia duplas de crianças em níveis de escrita diferentes, onde uma construía a escrita da outra com a minha intervenção em alguns momentos.

Precisei trilhar diversos caminhos e ao trabalhar com os rótulos, músicas, poesias, registro das falas das crianças em “blocões”, trabalho com lista, receita, leitura de diferentes gêneros textuais, elas perceberam a função da leitura e da escrita e assim foram sendo alfabetizadas naturalmente, no dia a dia.

“Precisei ir e vir nesse caminho até construir a certeza de que a experiência de uso funcional e significativo da língua, junto com a intervenção educativa do professor, que informa, apresenta materiais diversos, fomenta o interesse do grupo, por si só disparam o aprendizado”. (Guedes, 2008, p.31)

Em 2008, fui trabalhar com o berçário dessa mesma instituição. Quanta dificuldade! Que desafio! Qual história contaria para os bebês? Como desenvolver a linguagem oral se elas só sabiam balbuciar e expressar utilizando corpo? Não tinha o conhecimento que isso já é suficiente para introduzir a literatura. Esses bebês foram crescendo e ouvindo histórias com fantoches de animais e com livros de brochura, foi fascinante.

Nos tempos atuais ou modernos, o homem encontra-se com um ritmo acelerado, sem tempo, principalmente para narrar o passado. No trabalho com bebês não pode haver pressa, tudo tem o seu tempo, o tempo é pautado na individualidade e alteridade de cada indivíduo. Não se pode moldar a criança e muito menos o bebê, não se pode planejar

atividades de 5 em 5 minutos correlacionando o tempo de concentração, o que se pode fazer e permitir e ampliar o universo de possibilidades para a exploração com os objetos, os indivíduos e seu próprio corpo.

Os modos que os bebês expressam suas vivências, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar suas relações de interação e conhecimentos com o mundo. Suas interpretações passam pela linguagem expressiva no seu universo cultural em formação. A linguagem tem papel fundamental nesse processo, porque é através dela que se comunica com o mundo e constrói a singularidade desse sujeito e suas marcas e pertencimentos.

Quando a maioria do grupo estava com 1 ano e 6 meses, já começando a balbuciar e pronunciar palavras monossílabas, trabalhei com o Sítio do Pica Pau Amarelo, o Visconde e a Emília. Depois de contar a história desses personagens com fantoche, escondi o Visconde na biblioteca e solicitei para o grupo procurar, assim fiz com a Emília no baú de vime que coloquei na sala, foi uma festa! Trazer o imaginário para o real foi fantástico.

Hoje, esse grupo encontra-se com 3 anos e observo que o interesse deles pela literatura é enorme, utilizam magnificamente a linguagem oral, mudando a entonação de voz de acordo com o personagem ou recontam ou recriam uma determinada história.

Quando Vigotski traz a concepção de desenvolvimento segundo:

“... a qual a história e a cultura daqueles com quem a criança se relaciona atuam de modo central no processo de constituição do sujeito”. (Barreiros, 2008, p.22)

Acrescentando a essa concepção, sempre que:

“... a escola tomar o espaço da intersubjetividade como alavanca para a ampliação do nível de desenvolvimento real, levando em conta a singularidade de cada processo de desenvolvimento, estará procedendo à humanização do processo educativo”. (Barreiros, 2008, p.22)

É visível que essas experiências ou propostas com a literatura foram significantes e tornou possível a produção de história e da cultura dessas crianças, trazendo a professora como sujeito ativo no seu desenvolvimento.

Neste mesmo ano, iniciei o curso de especialização em educação na PUC e entrei em contato novamente com Vigotski, Piaget e Wallon que foram fundamentais para desenvolver esse trabalho e agora com o estudo de Benjamin, Bakhtin ficou ainda mais claro que é preciso:

“... combater uma linguagem cristalizada e, inversamente, buscando uma interação viva com a língua. Sentimento, emoção, calor, movimento da linguagem na história, possibilidade de rememoração: isso é o que lhes permite interromper o destino de Sísifo relegado àqueles que apenas carregam duras pedras”. (Kramer, 2007, p.102)

Ah, esse grupo! Deixou muitas marcas e fui marcada também. Eles me revolucionaram como pessoa e profissional, como foi especial e significativo trabalhar com eles. Mudei o meu olhar e descobri as diferentes linguagens da criança e o papel da brincadeira através do estudo da teoria de Vigotski, isso foi fundamental. Até hoje, quando os encontram, cada um com a sua individualidade demonstram afetos e carinhos.

É por isso que tenho buscado:

“... construir uma prática, uma experiência coletiva com meus alunos, narrando-a, desconstruindo e reconstruindo sua (e a) história. Dando-lhe novo sentido”. (Kramer, 2007a, p.107)

Através deste curso de especialização pude fazer um mergulho teórico e prático que me ajudou a voltar os meus olhos, agora transformados, para diversos temas relacionados às perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas de educação infantil e poder entender um pouco mais sobre a minha trajetória de professora de educação infantil, assim o meu maior medo foi se tornando minha maior paixão.

Comecei a perceber que muitos profissionais passaram ou estão passando pelo que passei, gostaria de entender porque os conhecimentos adquiridos anteriormente nos cursos de formação e da graduação ajudaram-me pouco ou mesmo atrapalharam meu trabalho como professora de educação infantil.

CAPÍTULO 2 – BASES LEGAIS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

"Democracia é oportunizar a todos o mesmo ponto de partida. Quanto a ponto de chegada, depende de cada um".

Mário Quintana

Partindo do pressuposto que a história não é linear e sim processual percebemos que algumas tendências e políticas que marcaram a história pregressa retornaram nos tempos atuais, como as políticas assistencialistas e a educação compensatória, contradizendo a política de bem-estar social que garante direitos igualitários a todos os cidadãos em relação à oferta de vagas e a qualidade do ensino nas instituições de educação infantil estipulados na Constituição Federal de 1988.

A história do atendimento à infância brasileira nos remete a um tempo que em que trabalhar com crianças era algo a ser feito de qualquer maneira, ou por qualquer profissional, desde que fosse mulher e tivesse vocação para lidar com crianças. Felizmente, caminhamos para a profissionalização cada vez maior dos professores que atendem as crianças em creches e pré-escolas, mesmo existindo impasses e desencontros.

O Plano Nacional de Educação Infantil (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998 e 1999) asseguram a qualidade do ensino da formação do profissional da educação infantil.

" A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem."(PNE - LEI 10.172⁴).

Atualmente muitos avanços estão presentes em relação à legislação que reconhece a Educação Infantil e assegura necessidade de

⁴ A Lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação e intitula outras providências.

atendimento, porém algumas lutas ainda estão por vir, entre elas fazer com que entre em vigor a legislação, todos os documentos legais.

A Constituição Federal de 05/10/1988, no artigo 208, inciso IV, refere-se ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; a Lei 8.069 de 13/07/90 (ECA) no artigo 54º coloca que é dever do Estado assegurar atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Esse atendimento feito em instituições diferentes será novamente citado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/ 96 no texto do Artigo 30º:

“I: a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II: pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade ““ .

A primeira dicotomia encontrada na própria legislação vigente é a separação do atendimento das crianças em ações envolvendo cuidado na creche e ações envolvendo a educação ou práticas escolarizada na pré-escola, o que na realidade são indissociáveis, na medida que se cuida, educa-se ao mesmo tempo.

“Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/ educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo

entre esta e a primeira série do ensino fundamental”.
(PNE - LEI 10.172).

Historicamente, a concepção de creche no Brasil está ligada ao atendimento das crianças desfavorecidas e a pré-escolas as crianças da elite, onde as crianças recebem tratamentos diferentes dependendo da instituição que irá lhe assistir, a história perpetua-se.

Entretanto, são todas as crianças com idades entre zero e seis que deveriam ter um atendimento igualitário voltado para o seu desenvolvimento integral, conforme rege o Artigo 29º da LDB 9394/96:

“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em relação aos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Contudo as crianças da pré-escola, geralmente, têm recebido ações com intenção educativa de caráter muitas vezes escolarizante e preparatório para o ensino fundamental. A educação compensatória ainda está vigente e sendo reproduzida nas escolas de formação de professores.

Os cursos de formação de professores inicial e continuada deve fornecer um embasamento teórico e reflexivo permeando teoria e prática através de meios para elaboração de um pensamento crítico e autônomo transformando em um potente instrumento de trabalho pessoal e criativo. Temos a resolução da CEB⁵ / CEE 2/99 no artigo 7º que assegura:

“ A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática”.

Através do estudo das especificidades da infância construiremos uma nova concepção de criança como ser físico, psíquico, social,

⁵ Coordenadoria de Educação Básica.

histórico, cultural em desenvolvimento como cidadão; segundo a resolução da CEB/CEE⁶ 2/99 no artigo 5º:

“Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos e ou (re)construídos por crianças, jovens e adultos”.

Esses conteúdos curriculares são trabalhados na escola de formação de professores? Quem tem formação mínima exigida por lei tem preparo suficiente para atuar na educação infantil?

Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 22/98 e a Resolução nº 1/99 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

O curso de formação de professores deveria fornecer aos seus alunos meios para a elaboração de um pensamento crítico, reflexivo, autônomo e autêntico com base nos fundamentos norteadores visando compreender uma nova concepção de criança.

“Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, a criança é considerada um sujeito de direitos: direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer e direito de sonhar e de opinar. A Constituição Federal insere as crianças no mundo do direito, mais especificamente no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial”. (Reorientação Curricular para o Estado do Rio de Janeiro, 2005, p.141)

Como são discutidos os fundamentos norteadores no curso normal?

Os fundamentos norteadores são:

⁶ Conselho Estadual de Educação

“Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais”. (CEE/CEB 22/98)

É possível cumprir as propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil no CEE/CEB 22/98?

O Plano Nacional de Educação(PNE)2001 prevê uma Proposta de formação de professores como:

“A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente”. (p.41)

O profissional que atua nessa modalidade geralmente não se beneficia da formação inicial e continuada de qualidade proposta pelo PNE que acaba ficando no papel.

O PNE em 2001 propõe que:

“... a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres”. (p.42)

A busca para atingir as metas previstas no Capítulo da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação deve orientar as ações do Poder Público e da sociedade na década compreendida entre 2001 a 2010. No que se refere à expansão do atendimento, promoção da equidade e melhoria da qualidade da educação infantil no País. O prazo instituído

está distante de ser alcançado, pois ainda não conseguimos atingir e nem aproximar das metas estabelecidas.

A Lei Nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 modifica a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 tornando obrigatória à matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Ela traz a necessidade de considerar com primazia as condições sócio-culturais educacionais das crianças e adolescentes da comunidade e nortear-se para a melhoria da qualidade da formação escolar, zelando pela oferta igualitária de aprendizagens e o alcance dos objetivos do Ensino Fundamental conforme definidos em norma nacional. Estes são imperativos a serem considerados no projeto político-pedagógico como também a reorganização curricular, os tempos e espaços no ambiente escolar.

Até o ano de 2010 Estados, Distrito Federal e Municípios deverão oferecer matrículas a todas as crianças a partir dos seis anos de idade. A lei estabelece que o Ensino Fundamental passa para nove anos e dá um prazo de cinco anos para que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação façam as adaptações necessárias para receber as crianças.

A educação básica no País ficará então dividida da seguinte maneira: a creche receberá crianças de 0 a 3 anos; entre 4 e 5 anos, elas cursarão a pré-escola; entre 6 e 14 anos, o ensino fundamental; e entre 15 e 17 anos o ensino médio.

Segundo o parecer do CNE⁷/CEB Nº. 18/2005, a antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade e a ampliação da escolaridade obrigatória são antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas, no sentido de democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico.

Muito se tem falado nos espaços escolares e não escolares e sobre a implantação do ensino fundamental para 9 anos. Dúvidas e preocupações seguem esta implementação. O Ensino Fundamental de 9 anos será de fato um avanço?

⁷ Conselho Nacional de Educação

Esta e outras questões são importantes pensar e questionar. Por que ao invés de aumentar uma série no Ensino Fundamental, não se fortalece? Isto é, se investe e se amplia o número de vagas nas creches e pré-escolas, atendendo de fato as reais necessidades da maioria das famílias brasileiras, revertendo num “educar e cuidar” para que atenda a todo (a) “cidadão e cidadã brasileiro (a)” desde o início da Educação Básica.

Por que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, ainda não é vista como educação necessária e importantíssima ao desenvolvimento integral da criança?

Será que a criança ao ingressar no Ensino Fundamental com 6 anos (novo primeiro ano do ensino fundamental) será atendida de forma diferenciada, como propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) respeitando suas peculiaridades, limitações e estimulando suas potencialidades? Essa e outras questões devem ser analisadas e resolvidas com muito discernimento, competência e seriedade.

As políticas de atendimento a criança brasileira vem demonstrando claramente uma grande contradição entre a valorização dada às crianças em termo de discurso e a real situação da infância brasileira. Refletindo criticamente sobre tais políticas educacionais, observa-se na prática um “descomprometimento” com a formação e valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas públicas. Sendo assim, nossa Educação Infantil continua sem investimentos e sem respeito as necessidade da maioria.

Para que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se concretizem como uns dos segmentos importantes no processo educativo de inclusão para todos, não bastam que as leis garantam isso apenas no papel, é de suma importância que as pessoas que trabalham direta ou indiretamente com as crianças e jovens estejam continuamente se formando e se informando para assim exercer sua função (práxis) da melhor maneira possível. É necessário favorecer o desenvolvimento integral do sujeito em vários aspectos, promovendo desta forma a

ampliação de experiências, valorizando a criança como sujeito social e cidadã de direitos e deveres.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

”Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, no meio do caminho tinha uma pedra”.
Carlos Drummond de Andrade

O papel da educação torna-se fundamental no processo da formação, porque à medida que o sujeito não tem um papel definido, ele é potencialidade, possibilidade para participar de um mundo melhor.

Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educativo. Nesse sentido, ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. Aqui não é preciso nenhuma preparação de aprendizagem específica para ser educador. Espontaneamente aprendemos no nosso meio com outros autores, com as próprias experiências e com nossas meditações pessoais. Adquirimos no nosso processo dialético transformador um amontoado de conhecimentos e sabedorias que pode, deve ser e é interligado em nossas relações sociais com uma ou com várias educações.

Justifica o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem.

Para Freire (1996), aprender é uma descoberta criadora com abertura ao risco e a aventura do ser.

Um grande número de professores recém formados no curso de formação de professores tem o seu primeiro emprego na modalidade da educação infantil. Eles são preparados para trabalhar nessa modalidade?

As deficiências na formação se tornam mais preocupantes quando se considera a importância do período coberto pela Educação Infantil para o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo. Freitas (2005, p.97) com base em Freud e Piaget adverte que os primeiros anos de vida

“são os alicerces das estruturas que permitem, ao ser humano, conhecer e interpretar o mundo, amar e relacionar-se com os outros”, ressaltando a necessidade de uma formação adequada do magistério para essa faixa etária.

Na prática, porém, o que se percebe é a tentativa de conciliar profissionais de diferentes níveis de escolaridade, com profissionais sem habilitação para o trabalho com essa faixa etária, como por exemplo: professores com nível médio ou superior e auxiliares com apenas o mínimo exigido, ou seja, o ensino fundamental.

A qualidade do trabalho desenvolvido não melhorou como seria de se esperar, os cursos de formação nos nível médio e superior pouco tem contribuído para a melhoria da prática dos professores.

Em geral, estudos discutem que a formação inicial não articula os conhecimentos teóricos com a prática da sala de aula. Para os professores, a real aprendizagem é efetivada na prática em meio a confrontos com a realidade, ou seja, o que norteia o fazer pedagógico do professor é a experiência vivida na prática, já que os conhecimentos adquiridos na formação não se relacionam ao cotidiano escolar.

Tardif(2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.16).

O conhecimento é constituído através de discussões teóricas e práticas nas relações entre os sujeitos (professor e aluno). A teoria e prática são indissociáveis. A teoria surge a partir da análise de uma prática e a prática não é um ato qualquer, mas um ato pensado, refletido com um objetivo.

Todas as disciplinas do curso de formação de professores deveriam discutir questões referentes à educação infantil para auxiliar o futuro professor no enfrentamento dos desafios na vida profissional e não deixar que uma única disciplina trate desses assuntos.

A Lei coloca como finalidade na formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (artigo 61º). Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

A nova LDB 9.394/1996 estabelece no artigo 62º que:

“ ... 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”.

Face às mudanças vindas com a LDB o curso de formação de professores sofreu algumas modificações, a sua duração aumentou de três para quatro anos, e, na grade curricular, abriu-se espaço para outras disciplinas de formação profissional. Essas alterações foram determinadas pela Secretaria de Educação e visam fortalecer a formação docente de nível médio, aproximando-a dos padrões defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases.

Para suprir essa necessidade o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, assegura em sua deliberação de nº 265 do ano de 2001 no artigo 2º :

“O curso a que se refere o artigo anterior terá a duração mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas cumpridas em 4 (quatro) anos letivos, em jornada diária de tempo parcial, ou três anos letivos, em jornada diária de tempo integral”.

As propostas pedagógicas do curso de formação de professores têm como ênfase na formação humana, principalmente na questão de valores e às habilidades específicas para a infância. O artigo 3º dessa deliberação assegura:

“A proposta pedagógica para o Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal será estruturada com ênfase no

diálogo em todas as suas formas, a fim de preparar os professores para lidar com paradigma curricular que articule conhecimentos, valores e competências específicas a cada etapa e a cada área do conhecimento a ser contemplada na formação, que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”.

Reforma as leis e os currículos. Cria deliberações, propostas e diretrizes. Como se encontra essa formação?

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

Ao entrar em uma escola estadual de formação de professores localizada na Zona norte do Rio de Janeiro, com o objetivo de solicitar uma autorização para uma pequena observação e entrevista com os educandos de último ano, observei uma escola com muitas grades, uma estrutura cinza e fria, murais bem sistematizados, moldados no sistema tradicional, sem nenhum informativo. Na entrada, há uma inspetora que controla o acesso das pessoas na instituição.

A grade curricular dessa escola possui a disciplina de conhecimentos didáticos pedagógicos em educação infantil com a carga horária em um total de 160 horas no curso. Como construir uma proposta curricular que dê conta de proporcionar uma formação efetiva aos profissionais do campo da Educação Infantil?

O olhar mudou, parecia que tinha colocado lentes de contato, segui em direção ao SOE⁸, a orientadora vetou qualquer tipo de observação ou entrevista, mesmo eu sendo ex-aluna, a desculpa foi devido o prazo de inscrições para o estágio ter encerrado, apesar de explicar que não era estágio o meu objetivo. Assim, por outra via, a da familiaridade, contactei uma normalista da escola e ela reuniu um grupo de 10 alunas⁹ que voluntariamente e em outro espaço concederam a entrevista.

⁸ Serviço de Orientação Educacional

⁹ Todas as alunas encontram-se no último ano do curso de formação de professores.

3.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Trago uma pequena análise sobre a grade curricular dessa escola e sobre a construção do processo de formação de professores do curso normal através do material colhido e adquirido em entrevistas com as alunas de uma escola estadual localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro e uma breve reflexão com alguns autores.

A grade curricular¹⁰ do curso de Formação de Professores está subdividida em 03 áreas (Bases Nacional Comum, Parte diversificada e Formação Profissional). A área de Formação Profissional encontra-se a disciplina de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil é ministrada somente no 3º e 4º ano, somando um total de 160 horas, enquanto a disciplina de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental é ministrada desde o 2º ano até o último ano, somando um total de 240 horas.

Nas vozes dessas meninas, pude observar as dificuldades e discriminações que precisam enfrentar na hora de conseguirem um emprego, já que muitas escolas particulares vendem uma imagem de qualidade com a propaganda que todos os seus professores têm nível superior, além da tamanha ansiedade pela procura do primeiro emprego, os planos e desejos de construir um mundo melhor através da educação.

Ao fazer a entrevista, uma parte do grupo escolheu o curso de formação de professores sem motivo aparente ou por falta de alternativa, já que não passaram na prova para outra escola técnica. Assim, a maioria desse grupo deseja trabalhar na área administrativa ou fora da instituição escolar, na educação informal.

“Meu objetivo é concluir o Curso Normal e iniciar a faculdade de Sociologia. Pretendo trabalhar na direção ou coordenação de instituições de ensino, pois quero desenvolver diversas atividades diferentes. Não quero me restringir à sala de aula”. (Daniela, 19 anos).

¹⁰ A grade foi acessada a partir de pesquisas na Internet sobre o curso de formação de professores do Rio de Janeiro. A página é : http://4.bp.blogspot.com/_654teDHTg0k/R3BbOm-73XI/AAAAAAAAACE/mRcK-MrGk_c/s1600-h/grade+curricular.bmp

A outra metade do grupo escolheu o curso através do desejo de estar sempre envolvido com criança, por possuírem famílias com muitos irmãos, pelo prazer de atuar na igreja como professora de catecismo ou por vocação.

“A experiência que tenho na igreja foi muito importante para a escolha da minha profissão. Eu adoro crianças. Estudo no instituto porque quero trabalhar com crianças, com vidas. Depois de concluir meus estudos no Carmela Dutra, pretendo estudar Pedagogia”. (Bárbara, 18 anos).

Assim sendo, não pode exercer as suas atividades como isento de opções teóricas, ou só porque gosta de crianças, ou por vocação, se o fizer estará usando o senso comum.

Observa-se nesse grupo que as aulas relacionadas à disciplina de educação infantil eram baseadas em uma didática voltada para crianças e assim tornava as aulas maçantes, além de ter pouquíssimo tempo para discutir assuntos elementares para o trabalho na educação infantil. As alunas do Curso Normal são capazes de analisar seus saberes e experiências docentes, criticamente?

“O que aprendi em relação à educação infantil no curso normal é muito pouco, só tivemos uma disciplina com um tempo por semana. Além disso, as aulas eram chatas, a professora nos tratava como crianças. Realmente, não sei trabalhar com a educação infantil”. (Gabriela, 19 anos).

A deturpação do papel de professor na creche ou na pré-escola ficou clara quando uma aluna diz e as outras concordam:

“Na creche, o professor cuida das crianças e atende as preocupações dos pais e na pré-escola, o professor ensina e faz o papel de educador”. (Gisele, 19 anos).

Nos cursos de formação de professores não incluem a questão do cuidar de si e do outro, ele está voltado para as questões de educar mais formalmente apenas.

Assim, reforça uma visão histórica onde o trabalho de cuidar do corpo estava relacionado às escravas e atualmente está relacionado às mulheres de classes populares, além disso, estamos longe de construirmos uma consciência de espécie, já que não cuidamos nem de nós mesmos e nem dos outros, “cada um olha somente seu próprio umbigo quando tem tempo”, isso é característica de uma sociedade capitalista, estamos distante do conceito de biodiversidade.

“Cuidar é uma ação/ atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado. Vem daí, provavelmente, o profundo envolvimento e a satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças e a atenção e o afeto que dedicam a elas provocam respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, mobilizadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade”. (Tiriba, p.83, 2005).

Fica claro uma consciência que dissocia mente de corpo, razão de emoção, sociedade de natureza, teoria de prática; isso é inviável já que são conceitos indissociáveis. Quem educa, cuida ao mesmo tempo.

A lógica a capitalista traz a concepção de individualidade. As crianças passam a serem educadas pela escola porque os pais não têm tempo. Precisamos desconstruir isso, através da melhora da qualidade das relações, de uma formação pautada na troca, no diálogo, nas experiências, nas interações. Será que essas alunas estão preparadas para enfrentar esse desafio?

“O tempo atual, da imediatividade e da aceleração do tempo real, vai exatamente contra a duração da gestação, da procriação e da educação. (...)Transformada por nós, sem piedade ou indignação, em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erráticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela”. (Castro, Garcia e Jobim e Sousa, p.98, 1997)

Qual a função que se coloca para o educador num quadro onde o contato da criança com seu familiar refaz na escola, nas relações afetivas, pessoais e existenciais?

O saber fragmentado e vazio impedindo que o futuro professor reconheça os desafios com os quais se deparará no dia a dia demonstra na fala de outra entrevistada:

“O curso de formação de professores não prepara agente para trabalhar com as crianças nem da creche e nem da educação infantil, nas aulas nós só aprendemos superficialmente um pouco das fases de desenvolvimento de Piaget. Não sei o que vou fazer se precisar atuar na creche ou na pré-escola, não sei nem por onde começar”. (Rita, 19 anos).

Como proporcionar a voz de muitas vivências, pontos de vista e o encontro de grupos onde as experiências enriquecedoras se dão por interação humana no meio social, idéias e não por conhecimentos fragmentados? Que estratégias o professor pode utilizar?

Nas diferentes falas observo a disciplina de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil vem sendo trabalhada de forma isolada, sem enfatizar a necessária integração entre as áreas disciplinares como caminho para a construção de um saber menos fragmentado, mais interdisciplinar e contextualizado. Como articular os saberes docentes dos profissionais da Educação Infantil, com os aportes teóricos-pedagógicos sem cair num reducionismo teórico?

Um curso de “formação de educadores” comprometido deverá organizar e indicar caminhos que poderão ser percorridos, com propostas de trabalho que leve ao debate, às trocas, à socialização, respeitando a criança como indivíduos dotados de especificidades e singularidades; inseridos em uma família, em uma sociedade, em uma cultura, conforme alguns documentos e leis publicadas. É preciso garantir o conhecimento das culturas infantis e científicos sobre como a criança aprende e se desenvolve, a compreensão da função da escola e do perfil do educador da educação infantil, entre outros.

A prática no processo de formação está identificada apenas pelos momentos de estágio.

“A minha sorte é que a coordenadora da escola particular onde faço estágio me ajuda no trabalho com as crianças de 1 a 2 anos, me dá textos para ler e discute comigo, a professora sempre responde a todas as perguntas que faço. Eu participo de palestras na escola, assim, consigo trabalhar melhor e não fico tão perdida”. (Karla, 18 anos).

A formação do educador em educação infantil requer, assim, uma sólida formação teórica e prática. O estágio em educação infantil poderá ser o elo fundamental entre concepções filosóficas-políticas da educação. Um modo crítico de desenvolver uma prática educativa se dá com um projeto histórico que considere a criança como criança, ou como cidadão de pouca idade que são, e não como um adulto em miniatura ou um ser angelical.

“Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção de cidadania e da emancipação, e, preocupando, portanto, com a cooperação e a autonomia, se a dos adultos forem dessa mesma forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica, ainda, salários, planos de carreira e condições de trabalhos dignas”. (Kramer e Jobim Souza, p.6, 1996)

Aprendendo com a história, dominantes e dominados podem escrever uma outra história, por opção, por vontade política de fazê-lo e, assim, serem sujeitos da história.

Observamos que a história não mudou muito, as dificuldades que tive no início da minha vida profissional se repetem neste presente, portanto a história não é linear. Portanto, é possível acertar as contas com a produção acadêmica.

Devemos educar contra a barbárie, a barbárie de uma formação “capenga”, fragmentada, defasada, ...

“... o que significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro”. (Kramer, 2002, p.15).

Conseqüentemente, não se poderá separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender" (Freire, 1996, p.106-107).

Precisamos mudar o panorama da formação de professores no Brasil no sentido de retirar as pedras de uma educação tradicional que não possibilita o educando construir com as experiências em sala de aula com o propósito de refletir, elaborar e re-elaborar saberes dentro do campo da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo tem uma história que não é linear porque o tempo está em constante transformação, assim iniciei o estudo através de um resgate histórico. O objetivo desse resgate foi entender as causas tanto da falta de uma maior fundamentação teórica nos cursos de formação de professores quanto do processo da formação do profissional da Educação Infantil ao longo da história da educação brasileira. Através dessa investigação verifiquei a valorização do dom, da idoneidade moral da professora e o “jeito maternal de ensinar”.

Nessa trajetória histórica os estudos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a pedagogia adequada para trabalhar com as crianças no processo de formação eram pouco contemplados. A história não mudou muito em relação ao que ocorria no passado ainda e infelizmente repete hoje.

No que tange à Educação Infantil pode-se afirmar que apesar de certas conquistas, principalmente após a promulgação da LDB 9394/96, não foram resolvidos problemas e questões. Alguns fatos e problemas repetem, como: precariedade de verbas, desvalorização dos professores da Educação Infantil, histórica dicotomização entre a teoria e prática, distorções referentes à função da Educação Infantil quanto às “categorias” cuidar e educar, desnível entre as formações dos profissionais que atuam em creches e os que trabalham nas pré-escolas e descaso para com a formação/profissionalização dos professores da Educação Infantil que em seus quadros ainda têm educadores sem a formação mínima exigida por lei.

Em minha trajetória inicial, especificamente no curso normal em nível médio, não houve exigência de uma base teórica que sustentasse a prática profissional.

Nas entrevistas foram relatadas: o escasso tempo destinado às aulas e ao estágio que dificultava a intervenção das alunas, a falta de contextualização e de aproveitamento das experiências das alunas nas aulas.

O campo da formação de professores para a Educação Infantil encontra bastante complexo e multifacetado com impasses e avanços que necessitam serem desvendados para um melhor atendimento visando o benefício das crianças. Existem distorções entre o que se é proposto e o que realmente se efetiva na prática diante das políticas públicas.

Nessa perspectiva de mudança é necessário enfatizar que a Educação Infantil precisa ser considerada por professores e alunos toda a sua complexidade e especificidade.

“Devemos fazer um movimento que possibilite a nossos alunos a aventura de ousar, descobrir e construir a autonomia do seu trabalho, num processo coletivo de apropriação de conhecimentos. Para nós é fundamental estabelecer e garantir formas de participação efetiva de todos nas atividades propostas e, sobretudo, formar um profissional que considere que a prática docente precisa ser objeto de reflexão permanente, tendo como um dos principais desafios compreender o outro (alunos, demais professores, direção, comunidade etc.) bem como o sistema onde se insere seu trabalho”. (Reorientação Curricular para o Estado do Rio de Janeiro, 2005, p.140)

A formação continuará sendo um “anexo” dentro de um curso que pretende formar professores para o magistério da Educação Infantil se tiver como foco o aumento do número de habilitados sem levar em conta as características específicas das crianças.

Assim, enquanto houver uma formação assentada em um mesmo plano curricular para habilitar professores de níveis distintos reforça essa situação.