

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004125

TCC/UNICAMP  
G535e  
FE

**Entre a formação da professora de Educação Infantil e a  
docência no Ensino Superior: uma experiência dialética.**

2009 2 11 09

**Autora:** Daniela Medon Gobbo

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização  
para obtenção do grau de especialista em Educação  
pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a  
orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de  
Faria.

CAMPINAS

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G535e Gobbo, Daniela Medon.  
Entre a formação da professora de Educação Infantil e a docência no Ensino Superior : uma experiência dialética / Daniela Medon Gobbo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.  
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Ensino superior. 3. PROESF. 4. Infância. 5. Educação infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-470-BFE

*Dedico às crianças da Educação Infantil,  
“professoras” de inventividade, que me inspiram  
sempre a buscar novos conhecimentos.*



## AGRADECIMENTOS

À professora Ana Lúcia Goulart de Faria, pela leitura e orientação desse trabalho e pela significativa contribuição à minha formação docente.

Aos professores orientadores: Maria Evelynna Pompeu do Nascimento e Ulisses Araújo.

Aos professores coordenadores do PROESF.

Aos professores do Curso de Especialização.

Às alunas-professoras, cúmplices do processo formativo.

Às amigas e colegas assistentes pedagógicas.

Aos funcionários da Unicamp, especialmente os da Faculdade de Educação, sempre tão solícitos.

Ao Adriano, pela paciência, carinho e auxílio técnico.

A todos os amigos, que pacientemente me ouviram, contribuindo com leitura e valiosas sugestões.

*“A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida”.*

Freinet

## RESUMO

O presente Memorial de Formação tem por objetivo proporcionar um processo de auto-conhecimento e de reflexão sobre minha trajetória de formação, dando a conhecer as experiências pelas quais passei e às quais atribuo significados. Relata-se uma experiência formativa, enfocando principalmente os aspectos acadêmico-pedagógicos, visando promover a discussão em torno da Educação Infantil, com ênfase no levantamento de questões cotidianas ligadas a essa temática, trazendo ao lume situações sociais e educativas, bem como sua análise teórica, com base na bibliografia assumida. Recorreu-se, para isso, a referenciais teóricos que tratam da questão da infância em sua pluridiversidade. Para a reflexão atrelada à prática, têm-se como material empírico as vivências em ambiente educativo com crianças e as experiências formativas, desde o Magistério, passando pela graduação na UNICAMP, até a Especialização, incluindo a atuação docente no PROESF (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício). Em suma, o memorial apresentado traz experiências educativas e formativas voltadas à educação infantil.

## SUMÁRIO

Tornar-se professora: um itinerário em sua pluralidade	1
Em meio a caminhos e descaminhos: tornar-se professora...	1
Educação Infantil: encontros e reencontros	4
O PROESF: formulação da proposta	8
A Especialização: Retorno à Unicamp	8
Contextualizando o Programa	10
Outras Vozes, Novos Olhares: formando professoras	12
As Expectativas: imagens e palavras das professoras	12
Infâncias, Crianças	16
Educação infantil tem história!	19
Ressignificando a Educação Infantil	25
Considerações, ainda que não conclusivas...	33
Referências Bibliográficas	35

## Tornar-se professora: um itinerário em sua pluralidade

*Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.*

*É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com que é sempre provável aprender.*

Paulo Freire

### ***Em meio a caminhos e descaminhos: tornar-se professora...***

Ao me deparar com a necessidade de redigir um memorial, exigido para a conclusão do curso de Especialização em *Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores*, fiquei inicialmente confusa diante das alternativas que vinham à minha mente. Por fim, optei por expor alguns dos momentos e motivos que me levaram a encontrar na docência, não só um meio de vida, mas, sobretudo, uma via do trabalho intelectual e de ensino, podendo ser exercido, ainda, com liberdade, numa convivência democrática com colegas e alunas.<sup>1</sup>

Ao tentar recompor os momentos mais marcantes da minha vida, desdobrada, fundamentalmente, entre estudo e ensino, a experiência de me tornar professora pareceu-me crucial.

Nascida em Americana, cidade do interior paulista, em meio a uma realidade político-econômica e cultural da qual não me dava conta, os idos das décadas de 60 e 70 marcaram minha infância, não só pelo meu nascimento em 1968, mas também pela significativa militância política de esquerda de meu pai. Em treze de dezembro deste mesmo ano, o governo instituiria o AI-5, e meu pai seria detido pelo G.CAM (Unidade Militar de Campinas), fato este já ocorrido e que se repetiria ainda muitas vezes em anos posteriores, por conta das idéias de esquerda na sua atividade jornalística.

Filha e sobrinha de professores, a escola e os livros eram bastante valorizados em meu ambiente familiar. Meu pai, um jornalista autodidata, gostava de contar histórias e “causos” tirados de sua memória privilegiada. Tinha uma boa biblioteca com livros de vários estilos, desde os infantis passando por livros de jornalismo, biografias, literatura até

os proscritos pelo regime militar. O contato com os livros e as práticas de leitura no ambiente familiar aguçou minha curiosidade, eu tinha pressa em aprender a ler.

Quando ingressei na primeira série do Grupo Escolar, aprendi logo a ler e escrever, a despeito dos berros e broncas da professora aos alunos. Esta incursão no letramento demandou a busca por outros tempos/espços de leitura e escrita. Além da biblioteca do meu pai, recorria à Biblioteca Municipal de minha cidade.

Na quarta série do 1º Grau, costumava brincar de professora, sozinha ou com amigas da vizinhança. Nas férias, ou em tempos de greve de professores, eu e uma amiga chamávamos outras crianças menores do bairro e, munidas de livros didáticos e uma pequena lousa, “dávamos aula” no quintal de casa, caricaturando imagens dos professores e, em muitas situações, marcas do ensino tradicional. Uma brincadeira de criança e, materializando-a, o que Freitas (2007) denominou de “forma escola”:

Se observarmos duas crianças brincando de professor/aluno, ainda que não tenham nenhum instrumento em mãos, ainda que toda a geografia do local de trabalho escolar esteja em suas cabeças repletas de imaginação, provavelmente identificaremos com facilidade o que estão a fazer simplesmente porque existe algo na “forma escola” que se apresenta com impressionante regularidade toda vez que a escolarização é produzida ou mimetizada (p.8-9).

Embora a “forma escola” estivesse presente na brincadeira, não imitávamos meramente os atos do adulto/professor, mas enquanto crianças, sujeitos, produtores de cultura, transformávamos a experiência lúdica, dando-lhe novos sentidos, outros significados. Fernandes (2004), ao investigar a cultura infantil, por meio das “trocinhas” do Bom Retiro, afirma serem elas não apenas reproduções da cultura dos adultos, e sim uma via ativa das crianças, ao elaborarem parte dos elementos de seu patrimônio cultural.

Essas errâncias influenciaram fortemente minha opção pelo curso de Magistério no Ensino Médio, no ano de 1984. Queria ser professora, dar aulas para crianças, estar no ambiente escolar. Possivelmente, o fato de ser uma profissão marcadamente feminina, também influenciou a escolha pelo curso. Fazia parte do discurso da sociedade em geral, de que para a mulher tratava-se de uma profissão ideal, que lhe garantiria férias duas vezes ao ano e meio período de trabalho, o que não atrapalharia a criação dos filhos e os afazeres domésticos.

---

<sup>1</sup> Este memorial vai dialogar com a bibliografia estudada na Especialização e adotada nas aulas por mim ministradas no PROESF.

Louro (2006) faz um importante estudo sobre o processo de “feminização do magistério” no século XIX. Segundo ela, as atividades profissionais representavam um risco para as funções sociais das mulheres, por consequência as normalistas eram cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se conflitasse com sua feminilidade.

Nesse contexto, Loro aponta que se constituiu, para a mulher, uma visão de trabalho fora do lar como uma ocupação provisória, já que quando se impusesse a “verdadeira missão feminina de esposa e mãe”, aquela deveria ser abandonada. O magistério era considerado próprio para mulheres por se configurar como trabalho de “um só turno”, não oferecendo nenhum risco às funções sociais atribuídas a elas, permitindo-lhes exercitar, tal como apregoado pela visão conservadora, as obrigações domésticas no outro período, tomando emprestado “as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc” (Louro, 2006, p. 454).

Se somos marcados por tempos e espaços históricos, não nos subsumindo a eles, minha opção pelo magistério emergiu não só de uma determinação de gênero, eivado do patriarcado machista, mas de compartilhar com outras mulheres da família identificações que pesaram em minha escolha. Somado a isto, o magistério era uma via relativamente rápida de se garantir uma profissão na qual me reconhecia.

Ao cursar o Ensino Médio profissionalizante, o suporte teórico parecia-me insuficiente para a atuação profissional, tanto para as séries iniciais do ensino fundamental como para a educação infantil. A habilitação para atuar em pré-escolas era oferecida no último ano, de forma bem incipiente. Formava-se a professora para dar aulas em *pré-escolas* em uma concepção de ensino – aprendizagem, considerando as crianças como “alunos”. Na época, as teorias que embasavam a educação pré-escolar remetiam-se à psicologia desenvolvimentista e às teorias de privação cultural, subsidiando a orientação pedagógica traduzida pela antecipação e o preparo para o primeiro grau como forma de evitar o fracasso escolar nas séries iniciais. A educação das crianças de 0 a 3 anos também não era objeto de formulação do currículo do Magistério.

Vale lembrar que em 1987, meu último ano de curso, as creches eram ainda vinculadas às Secretarias de Assistência Social ou da Saúde, alterando este quadro somente após a promulgação da Constituição de 1988 e a da LDB/EN de 1996, que trouxeram deliberações importantes no que se refere à inclusão das instituições de Educação Infantil

na Educação e, ao definirem sua função de educar e cuidar de forma indissociável e complementar às crianças de 0 a 6 anos. Kulhmann (1998) aponta que a própria expressão *educação infantil*, adotada para caracterizar as instituições pré-escolares, só seria consagrada em nosso país a partir das disposições expressas nessas leis.

### ***Educação Infantil: encontros e reencontros***

Como exigência do curso, no último ano era preciso fazer estágio em pré-escolas. Através de um anúncio de jornal, tomei conhecimento de que uma escola particular de educação infantil precisava de uma professora, e que esta poderia estar cursando o quarto ano do Magistério. Dessa maneira, minha primeira experiência como professora de educação infantil, iniciou-se em 1987, aos 18 anos, aliando a necessidade de cumprir o estágio à necessidade financeira.

Essa escola funcionava em uma casa antiga, adaptada para esse fim e era mais uma entre tantas outras espalhadas pela cidade, conhecidas como “escolinhas”. Em um espaço bem reduzido, recebia crianças de dois a seis anos, em período parcial, distribuindo-as em quatro turmas, com as denominações de maternal I e II, infantil e pré.

Atuei nessa escola como professora de crianças de dois anos, na turma de maternal I. Havia uma outra profissional na sala, com a função, designada pela escola, de “auxiliar”. Ela havia sido colega de minha mãe na Escola Normal, tinha, portanto o diploma para atuar como professora das crianças, mas não era reconhecida como tal. A ela cabia o cuidado com a higiene e alimentação das crianças e auxílio à professora; a mim, enquanto professora, cabia o “trabalho pedagógico”, funções essas estabelecidas pelas diretoras, mãe e filha, ambas sem formação em Pedagogia.

À época não sabia analisar essa diferenciação de papéis, compreendo hoje que a denominação “auxiliar” significava uma desvalorização da profissional e do cuidar, entendendo este como um trabalho menos qualificado. A divisão do trabalho estabelecida entre nós revelava uma concepção de educação infantil que separa o cuidar do educar. Tal visão é preconceituosa e não traduz a complexidade do cuidar/educar como funções complementares e indissociáveis. Essa dicotomia “traz separações entre mente/corpo; trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção” (Wada, 2003, p.54).

As crianças, por sua vez, não percebem essa segmentação e hierarquização entre as profissionais que atuam juntas. Nessa perspectiva, aponta-nos Wada, “para educar a criança inteira, o adulto precisa ser inteiro” (p.62). Ampliando essa afirmação, Sayão (2003) nos lembra da necessidade das crianças de serem “atendidas em suas singularidades, independente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso, porque isso se constitui em um elemento cultural que está na base da formação humana” (p.47).

As atividades pedagógicas exigidas traduziam-se em “trabalhinhos” realizados pelas crianças para serem guardados em “pastinhas” para apreciação dos pais, como propaganda mercadológica da escola. Como já foi relatado, havia um vácuo teórico que não me permitia ponderar o absurdo dessa prática, embora as crianças manifestassem seu desinteresse em tais atividades. Felizmente, alguns momentos eram destinados ao brincar e as crianças podiam se expressar através de outras linguagens, como a dança, a audição de histórias e músicas, a brincadeira. Divertíamos-nos brincando com elas, tomando posse da nossa *dimensão brincahona* (Ghedini, 1994). Ampliando-se teoricamente, a partir de Huizinga (1971), o homem é definido como um ser que brinca, o elemento lúdico é uma dimensão da existência humana. Desse modo, para o autor, o "Homo Sapiens" pode também ser nominado "Homo Ludens".

Na escola particular na qual atuava, estávamos todas, professoras, auxiliar, diretoras, no mesmo patamar de formação e de desconhecimento das especificidades da criança e da pedagogia da educação infantil. Não havia uma proposta pedagógica clara, discutida e construída pelo coletivo das profissionais, embora esta se revelasse no cotidiano das práticas escolarizantes e preparatórias. Para nós, profissionais contratadas, as condições de trabalho eram difíceis: ganhávamos pouco, era-nos exigido muito.

Poucas recordações restaram dessa experiência, lembro-me mais das crianças e da profissional que atuava comigo, com as quais mantive uma relação prazerosa e afetiva. Terminado o ano letivo em 1987, pedi demissão. A percepção de que ser professora de pré-escola exigia saberes que não tinha e mais o ambiente de trabalho autoritário e opressivo deram-me a certeza, naquele momento, de não querer mais atuar na educação infantil e em qualquer outra instituição de caráter privado.

No ano seguinte, em 1988, comecei a cursar Pedagogia na Unicamp, almejando buscar um conhecimento mais consistente. Durante o curso, meu interesse voltou-se para a área de magistério, especificamente do 2º grau, pois pensava em atuar na área de formação.

Assim, no primeiro semestre de 1992, formei-me com habilitação<sup>2</sup> em Magistério das Matérias Pedagógicas de 1º e 2º graus. Esta modalidade não contemplava a educação das crianças de 0 a 6 anos e, no âmbito do curso de pedagogia, estava ausente no currículo .

Ainda em 1992, recém formada, efetivei-me como professora da Rede Municipal de Campinas, na FUMEC<sup>3</sup> , na Educação de Jovens e Adultos. Foram doze anos nesse processo, participando de vários cursos de formação específica para adultos, oferecidos pela Secretaria de Educação, construindo um jeito de ser professora que se diferenciava do trabalho com as crianças do ensino fundamental.

Em 1999, também pela Rede Pública de Campinas, retornei à educação infantil, como professora substituta em um CEMEI<sup>4</sup>, com uma turma de crianças de quatro anos, denominada na época de maternal III. Este desafio levou-me a reconstruir a imagem negativa que ficara do passado.

Essa trajetória inicial foi marcada por muitas dúvidas, incertezas, inquietações e um desejo grande em aprender mais sobre tudo o que se relacionava ao universo infantil. Os primeiros meses foram difíceis, por vezes tive vontade de desistir, mas com apoio, parceria de colegas e um crescente prazer em estar com as crianças, persisti.

Nesse espaço desconhecido e revelador de complexidades, questões urgentes se impunham ao trabalho com as crianças, tais como, de que modo trabalhar com tantas crianças juntas em um mesmo espaço? O que privilegiar nessa prática? O que devo ou não fazer com as crianças? Do que as crianças não gostam e o que apreciam mais? Devo permitir que subam em árvores, que manipulem objetos considerados perigosos, que brinquem com água? Como intervir nos conflitos entre as crianças? Posso brincar entre elas ou devo ficar olhando, “cuidando” para que não se machuquem? Preciso privilegiar atividades pedagógicas preparatórias?

Estes questionamentos foram sendo minimizados graças ao encontro com duas professoras: uma delas com alguma experiência na educação infantil e a outra do ensino fundamental. Éramos professoras substitutas no CEMEI, assumindo três novas turmas, em um ano em que a prefeitura determinou a abertura de salas em período parcial como forma

---

<sup>2</sup>Até 1993, o currículo do curso de Pedagogia da Unicamp se organizava em habilitações.

<sup>3</sup>Fundação Municipal para Educação Comunitária.

<sup>4</sup>As creches e pré-escolas de Campinas recebem a denominação de CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e CIMEI (Centro Integrado de Educação Infantil), formado por um agrupamento de EMEIs e/ou por um CEMEI e uma EMEI.

de atender um maior contingente de crianças. Passamos a compartilhar nossas angústias, reflexões, idéias, oferecendo umas às outras, apoio emocional, encorajamento e também sugestões, possibilitando que as crianças de nossas turmas vivenciassem coletivamente momentos de brincadeiras de roda, culinária, teatro e outros.

Importante ressaltar que o trabalho coletivo, de cooperação entre os pares, expressa a recusa ao individualismo e à competitividade tão enfatizados pela sociedade capitalista, proporcionando um novo sentido à prática. Vale destacar que nas pré-escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália, os professores trabalham em pares, organização pedagógica esta denominada de co-ensino, considerada difícil pelos professores, segundo as observações de Edwards (1999), pois devem “adaptar-se e acomodar-se” constantemente ao trabalho conjunto, que, para ela, mostrou-se como melhor caminho,

(...) porque permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto, torne-se mais útil para as crianças (e pais) enquanto esses engajam-se no processo social ( p.163 ).

Guardadas as diferenças, no caso da CEMEI, a parceria não ocorria entre dois adultos em uma mesma sala, com uma única turma de crianças, mas envolvia três professoras com turmas de crianças de diferentes idades, que coletivamente buscaram formas alternativas de atuar diante de situações complexas para entender e atuar melhor junto às crianças.

Em julho de 2000, através de concurso público, ao me efetivar como professora de educação infantil, deparei-me com a necessidade de buscar caminhos, conhecimentos teóricos para embasar minha prática, por meio dos diversos cursos de formação, oferecidos pela Secretaria de Educação, troca de experiências e observação das práticas de colegas professoras, leitura de textos e participação no Grupo de Estudos Práxis – formado por parceiras de trabalho e antigas conhecidas do curso de Pedagogia.

Todos estes espaços de vivência e reflexões colaboraram para esse processo de tornar-me professora na educação infantil. Foi necessário ampliar minhas concepções de infância, de criança, rever posturas, despir-me dos pré-conceitos para aceitar os desafios dessa nova profissão.

## O PROESF: formulação da proposta

### *A Especialização: Retorno à Unicamp*

A oportunidade de voltar a estudar e aprofundar meus conhecimentos teóricos consolidou-se em 2002, por meio de um Curso de Especialização ofertado na Faculdade de Educação. A Prefeitura de Campinas, em parceria com a Unicamp, selecionaria professores/as (e também especialistas) já graduados/as, da Rede Municipal, com experiência em formação, para fazer o curso. Essa proposta de formação de pós-graduação *latu sensu* inseria-se num projeto maior: um curso de Pedagogia para professores em exercício da Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas, através do Programa Especial para Formação de Professores (PROESF).

O projeto de formação previa a preparação, em forma de Curso de Especialização, para os Assistentes Pedagógicos (APs) que iriam atuar no Curso de Graduação, em conjunto e sob supervisão dos docentes da Faculdade de Educação. O curso de Especialização intitulado *Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores*, foi organizado tendo como eixo a proposta curricular do curso de Pedagogia, e desenvolvido para três grupos distintos de 20 professores, direcionado para um dos três blocos de oito áreas curriculares:

- 1 - Cultura Teórico- Educativa e Organização do Trabalho na Escola
- 2 - Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento
- 3 - Cultura Inclusiva e Políticas de Educação

Embora não tivesse atuado como formadora das professoras do município, lecionei durante os anos de 1995 e 1996, no CEFAM<sup>5</sup> - Campinas, como professora de Metodologia de Língua Portuguesa, tendo me encantado com essa área na graduação de Pedagogia, quando fiz dois cursos ministrados pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sarita Affonso Moysés.

---

<sup>5</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Trazendo essa trajetória de formação específica para professoras<sup>6</sup>, inscrevi-me para a seleção da prefeitura e tendo sido selecionada, passaria por mais uma etapa, a entrevista, na Faculdade de Educação, com docentes coordenadores do Projeto do PROESF.

Na noite da entrevista, preparei-me para expor essa experiência de formadora. Ao ouvir os relatos dos/as colegas, pensei que talvez eu não tivesse uma vivência tão rica quanto a percebida nos saberes e vivências ali narrados. Fui a penúltima candidata a se apresentar, e iniciei explanando sobre a atuação na FUMEC e no CEFAM, apenas mencionando ser professora na Educação Infantil. Fui indagada pelo Prof. Dr. Sérgio Leite acerca da bibliografia e temas abordados nas aulas de Metodologia da Língua Portuguesa. Quase finda a entrevista, a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, uma das coordenadoras do projeto naquele momento, me questionou “E a educação infantil?”. Insegura, em relatar sobre uma profissão tão nova para mim, fui muito sincera ao lhe responder que até então tinha mais dúvidas do que certezas.

Considero que esta foi uma grande oportunidade que me possibilitou avançar em minha formação profissional, assim como atuar como professora/formadora de profissionais docentes.

Como fui selecionada para o Bloco Três, elenco aqui apenas suas áreas curriculares: Multiculturalismo e Diversidade Cultural; Educação de Criança de 0 a 6 anos; Pedagogia da Educação Infantil; Educação Não-Formal; Avaliação; Pesquisa Educacional; Educação Especial; Temas Transversais.

A Especialização começou em março, e fui afastada das minhas funções de professora na Prefeitura, durante um semestre, recebendo o salário, para dedicar-me exclusivamente ao curso, que era integral.

Já na reta final, deveríamos escolher as disciplinas nas quais gostaríamos de atuar como AP, elencando duas em ordem de prioridade. No fim do processo, em que as professoras supervisoras participaram dando seu aval, consegui garantir uma disciplina de educação infantil, a *Educação de Criança de 0 a 6 anos*, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento. A outra disciplina seria *Educação Não Formal*, mas por conflito de horário, não pude assumi-la. Em seu lugar, escolhi a disciplina *Temas Transversais*, sob a orientação do Prof. Dr. Ulisses Araújo. Fui também AP da disciplina

---

<sup>6</sup> Opto por utilizar apenas o gênero feminino devido à predominância de mulheres atuando na educação

*Pedagogia da Educação Infantil* durante um semestre, em substituição a uma colega, a convite da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria e das APs de seu grupo de supervisão.

### ***Contextualizando o Programa***

A partir da LDB de 1996, instituía-se que as professoras da Educação Básica deveriam ter formação em nível universitário, não sendo mais suficiente os Cursos de Magistério de Nível Médio. Desse modo, as novas professoras e aquelas já em exercício teriam o prazo de dez anos para se adequarem à nova exigência legal.

Dessa forma, abriu-se espaço para a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, sustentados pela lógica de mercado, significando que a formação das professoras poderia se dar fora dos Cursos de Pedagogia. Na visão do governo federal, o pragmatismo do mercado resolveria o problema. Abria-se espaço para uma formação aligeirada, desvinculada da pesquisa e da produção do conhecimento, em uma concepção pragmatista e neotecnicista (Freitas, 1999).

De acordo com Helena Freitas (2002), as novas determinações legais para a formação de professoras configuraram como um precário processo de diplomação e não-qualificação da formação docente. Esta última passa a ser vista como negócio lucrativo em poder do setor privado e não como políticas públicas de responsabilidade do Estado. Destaca-se a ênfase na individualização e responsabilização das professoras pela própria formação.

Defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores* (Freitas, 2002, p.150).

Mais uma vez, o governo, por meio de políticas neoliberais, delega a nós, professoras, arcarmos com a própria formação, isentando-se de qualquer ônus para fornecer as condições objetivas para que nos profissionalizemos.

Ainda segundo Freitas (2002), a discussão da formação remete-nos também à temática das novas tecnologias e da educação a distância, que se expandiram por todo o

país, o que levou as Secretarias de Educação Estaduais a estabelecerem convênios com as universidades para formar as professoras leigas, via TV ou outros programas que priorizam as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva. Nesse contexto, o fato novo foi o convênio firmado entre a Unicamp e os dezenove municípios da RMC com o objetivo de atender, de forma diferenciada, a demanda de profissionais pelo curso de Pedagogia, sob financiamento do governo estadual. Assim, nasce o PROESF, como resultado da luta da Faculdade de Educação e da Unicamp pela melhoria da qualidade da educação pública e da formação de professoras.

Vale ressaltar que essa proposta baseou-se, também, em discussões ocorridas na Unicamp, na gestão do reitor Prof. Dr. Hermano Tavares, durante o ano de 2001, por meio de reuniões do Fórum de Secretários de Educação, a Pró-Reitoria de Graduação e Secretários/as Municipais de Educação da RMC, visando atender as professoras em efetivo exercício na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública desses municípios. Em janeiro deste mesmo ano, logo após a posse dos novos prefeitos, entre eles o de Campinas, Antonio da Costa Santos (Toninho do PT), ocorria a primeira reunião para planejar a implementação do curso de graduação, com a participação dos docentes da Faculdade de Educação.

Durante o segundo semestre do ano de 2001, a proposta do curso de graduação começa a se delinear mais concretamente, tendo-se claro que atenderia a uma demanda de 2780 (dois mil setecentos e oitenta) profissionais. Iniciado em agosto de 2002, com 10 salas de 40 alunas cada, localizadas em três pólos da Região Metropolitana (Americana, Campinas e Valinhos), escolhidos pelos secretários Municipais de Educação, o curso, com uma carga horária de 3.300 (três mil e trezentas) horas e duração de três anos, diferenciou-se de muitos outros cursos de formação naquele momento, pela característica presencial obrigatória.

## Outras Vozes, Novos Olhares: formando professoras

### *As Expectativas: imagens e palavras das professoras*

Por ter atuado como AP, durante quatro anos, de 2004 a 2007, para as turmas do 4º semestre, na disciplina *Educação da Criança de 0 a 06 anos*, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, focarei essa experiência como formadora das alunas-professoras<sup>7</sup>. No processo de aprofundamento dos estudos para ministrar aulas, no compartilhar saberes, em meio às vozes das alunas, fui me formando também. Via-me em seus relatos, reconhecendo as mesmas angústias, dúvidas, assombro e indignação diante de temas até então desconhecidos por elas, e há bem pouco tempo apresentados a mim.

É, portanto, sobre alguns temas que se mostraram relevantes para as alunas-professoras que trarei à tona, problematizados e mediados pela reflexão derivada do curso *Pedagogia da Educação Infantil*, conduzindo e analisando os relatos e conceitos estudados. São concepções de infância e modos de ver a criança, pautados em relatos das alunas e em autores que contribuíram, com seus estudos e pesquisas, para a formação das alunas-professoras e para minha formação. Contribuições estas que ressignificaram minha maneira de compreender a(s) infância(s) e modificaram meu olhar sobre as crianças, sobretudo nos espaços de educação infantil.

No início das aulas, ministradas por mim, indagava às alunas-professoras sobre suas expectativas em relação à disciplina. Fiz essa sondagem com todas as turmas com as quais atuei e, por meio de relatos orais e escritos, pude observar que as alunas expressavam um desejo da ampliação de conhecimentos teóricos que interviesse sobre a prática, incluindo conhecimentos que demonstravam ter sobre as fases de desenvolvimento da criança. Ilustro aqui alguns fragmentos pinçados de seus escritos que me pareceram elucidativos:

Aprender mais sobre as intrigantes fases do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos (Marilisa)<sup>8</sup>.

Espero estudar as fases do desenvolvimento da criança e suas relações com a aprendizagem (Adriana).

(...) conhecer mais a parte científica dessa etapa da criança (Maria Eduarda).

<sup>7</sup>Refiro-me novamente ao gênero feminino em razão da grande predominância de mulheres no curso, embora este tenha tido também a presença de alguns homens.

<sup>8</sup>Utilizo nomes fictícios para preservar a identidade das alunas-professoras.

Espero conhecer melhor as teorias de Piaget e Vygotsky (...) (Julia).

Espero que o curso agregue teoria e prática aos meus conhecimentos, entendo bem pouco desta faixa etária, o que compreendo é através de teorias de Piaget e Vygotsky (Cybel).

Esses registros acima acenam para uma referência de educação infantil pautada nas fases ou etapas de desenvolvimento infantil descritas pela Psicologia, o que pode significar que as alunas já tinham um conhecimento prévio sobre o assunto, adquirido provavelmente no curso de Magistério.

Segundo Cerisara (2004), a Psicologia “tem sido a ciência mais utilizada pelas educadoras para fundamentar o trabalho que fazem, seja pela perspectiva *inatista*, *ambientalista* ou *construtivista*” (p.10, grifos da autora).

Nesta mesma perspectiva, Solange Jobim e Souza (2003) faz uma significativa análise sobre o assunto, postulando que a Psicologia do Desenvolvimento tem se consolidado “como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre aspectos evolutivos da infância e adolescência” (p.39). Nesta concepção, a criança é vista tal como um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma determinada cronologia, que a fragmenta em áreas de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico).

A autora destaca que as teorias de Piaget enquadram-se dentro do paradigma evolucionista, no qual as mudanças das funções psicológicas dos sujeitos só são possíveis dentro de uma seqüência hierarquizada. É essa abordagem evolucionista da psicologia, que vai definir os padrões de normalidade e deficiência e, no campo da educação, vai fornecer critérios para o agrupamento das crianças segundo suas capacidades cognitivas e aptidões específicas.

As alunas demonstravam, também, interesse em conhecer outras teorias, além daquelas postuladas pela Psicologia Desenvolvimentista, a fim de transformarem suas práticas e o olhar sobre a criança, conforme as expectativas abaixo:

Que ela me forneça bagagem teórica para que eu possa desenvolver meu trabalho da melhor forma possível, transformando-o (Aline).

Que as leituras e discussões nos proporcionem um olhar diferenciado sobre a criança, como atingi-la de forma lúdica, atraente, consciente, norteado por conteúdos significativos (Márcia).

Espero conhecer mais teorias, além daquelas sobre Piaget e Vygotsky (...)  
(Andréa).

Entretanto, ao mencionar que a disciplina abordaria os fundamentos da educação infantil, elucidando alguns temas que seriam tratados, percebi certa decepção das alunas, pois muitas delas evidenciaram a ansiedade em obter respostas aos problemas enfrentados no cotidiano. Os fragmentos abaixo ilustram essa afirmação:

Espero que as informações possam ser úteis para o dia-a-dia no trabalho e possa ampliar conhecimentos na área que atuo (Elaine).

As expectativas são de adquirir conceitos que ajudem a solucionar problemas que venham a ocorrer durante o dia-a-dia de nossa prática como docentes (Silvia).

Gostaria que a disciplina me acrescentasse elementos para melhorar as minhas condições de trabalho, porque a cada ano está mais difícil (Rosa).

Essa ansiedade é bastante compreensível, pois os problemas e necessidades do trabalho cotidiano apresentam-se como urgentes e anseiam por propostas e respostas no momento presente. Mas, segundo alerta Freitas (2007), é essencial considerar que o específico da educação infantil não é o domínio da prática sobre a teoria. A separação entre mãos e cérebro, lembra o autor, foi gradativamente se consolidando no advento da sociedade salarial. Irreal essa separação, porque “as mãos só estão separadas do cérebro na ossatura dessa sociedade da morte que é a sociedade salarial” (p.11).

Diante da urgência de respostas para problemas cotidianos, as alunas manifestavam uma valorização da prática em detrimento de teorias que abordam aspectos sociais, históricos, culturais e políticos da infância e sua educação.

Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr (1998) enfatiza que a história é geralmente desvalorizada por se ocupar do que já passou ou por ser considerada teórica demais e, portanto, distante das necessidades da prática. Numa concepção de evolução linear, o passado é visto como atrasado e as práticas atuais como inovadoras. O risco, diz o autor, “está na ilusão de se *inventar a roda* novamente” (p.6; grifos do autor). Quando a história é desconsiderada por ser teórica,

(...) transfere-se para a teoria a crítica à academia, às instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo idéias vazias que não levam a nada. Assim, essa crítica também estimula a demanda por soluções fáceis, por receituários robotizadores para práticas irrefletidas. (...) nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores (...) (Kuhlmann Jr., 1998, p.6).

O autor considera ainda que o estudo do passado possa trazer reflexões para a prática daqueles que trabalham com a educação da infância, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional, entretanto,

(...) as propostas para agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica (p.13).

Na contra-mão das análises feitas pelo autor, as considerações das alunas-professoras eram manifestações de perspectivas isentas de historicidade, possivelmente cristalizadas na formação anterior, nos cursos de magistério, ao tratar apenas dos processos evolutivos da criança, desconsiderando-a como categoria social e histórica.

Tal afirmação pode ser conferida pelos depoimentos das alunas-professoras, por ocasião da avaliação final do curso:

Essa disciplina é uma das primeiras do curso que contribuiu em tudo para ampliar meus conhecimentos sobre a infância e a educação infantil. Até então, tais conhecimentos eram limitados às teorias piagetianas, de Vygotsky, entre outros da Psicologia. A abordagem histórica relacionada à infância e à educação infantil, antes desconhecida, me atraiu muito. Poucas são as oportunidades para tais reflexões e estudos, raramente nos chegam textos que abrangem o caráter social e histórico destas. Os estudos são mais voltados ao aspecto cognitivo infantil, que considero enfadonho (Susimara).

A visão que eu tinha dessa disciplina, antes de seu início, era de que se tratava do estudo das fases do desenvolvimento da criança e suas relações com a aprendizagem, mas descobri logo que não era isso, mas sim um estudo da concepção de infância e educação infantil numa abordagem histórica e social, uma análise de seus fundamentos. Surpreendi-me com os textos, que traziam visões sobre as crianças nas diferentes épocas e sociedades. A disciplina contribuiu muito para minha formação... (Ana Maria).

Dessas acepções, Rosemberg (1976) ressalta que a psicologia do desenvolvimento, apesar de ter se constituído como uma disciplina histórica por excelência, é ambígua ao tratar da variável histórica, pois objetiva descrever e explicar as transformações ocorridas no comportamento humano, através do tempo de vida do organismo (p.1.469).

## *Infâncias, Crianças*

Se a psicologia, presente nos cursos de formação de professoras, é ambígua ao tratar da variável histórica, as concepções sobre a infância, “pautaram-se sempre pela falta de historicidade e, mais especificamente, pela falta de História realmente vivida, experimentada, concreta” (Perroti, 1982, p. 14).

Perroti (1982) amplia essa problematização, trazendo importantes elementos de análise a cerca do modo de ver a criança na sociedade capitalista. Dessa maneira, a concepção da criança, numa perspectiva puramente etária, traz implícita uma idéia de progresso, que a considera como um ser incompleto, atribuindo ao adulto um valor de completude. Nesse aspecto, a criança é sempre imperfeita e precisará ser educada segundo critérios do adulto, pois este representa o estágio mais avançado do organismo humano.

Esta visão “adultocêntrica” da criança é redutora, porque a trata como um “vir-a-ser”, um futuro adulto (Perroti, 1982; Rosemberg, 1976). Este, por sua vez, não é visto como um ser em transformação, porque, ao atingir um determinado estágio, cristalizam-se suas possíveis mudanças enquanto ser humano.

Podemos observar esta concepção nos relatos das alunas, nos quais a infância aparece como um tempo de brincadeiras, como uma breve e prazerosa fase da vida, imbricada no modo de ser adulto:

Infância é a fase mais bela, mais gostosa da vida e do ser humano. É a fase do brincar para aprender e do brincar apenas por brincar. (...) E acima de tudo é nesta fase que se aprende para o amanhã e que se cria a personalidade. A criança que é amada e respeitada será um adulto feliz (Fernanda).

É um período da vida que irá refletir na vida adulta da criança, pois nessa fase também está em desenvolvimento o seu caráter (Simone).

(...) é na infância que o indivíduo se prepara para todas as etapas que estão por vir (Gicelle).

Infância é uma etapa da vida onde a criança adquire conceitos, formula hipóteses, cria maturidade ao longo de sua evolução como indivíduo. São vividas experiências que podem ser marcantes e influenciar, de forma positiva ou negativa, todos os aspectos futuros em sua vida (Luci).

Tal concepção é contestada por Perroti, uma vez que a criança não é apenas um organismo em mudança, um dado etário, mas é também alguém profundamente arraigado em um tempo e um espaço, que interage com outras categorias etárias, “que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele” (p.12). Nesse sentido, o autor reitera que o “ser

criança” não deve ser visto apenas como portador de características naturais em desenvolvimento, mas deve ser compreendido também “como um corpo complexo, sujeito às condições históricas e, por isso, variável”. (p.14).

O autor enfatiza ainda, que a visão da criança como um “vir-a-ser”, insere-se num espaço e tempo determinado pelo capitalismo, pois,

(...) o isolamento da criança para que ela se prepare para o futuro, se não foi invenção da sociedade capitalista, pelo menos acentuou-se nesse período e continua a acentuar-se cada vez mais, na medida em que o próprio capitalismo vai passando por diversas transformações ( Perroti, 1982, p.13).

Kulhmann Jr. (1998) lembra-nos de que a infância deve ser considerada como uma condição da criança. As experiências vivenciadas por elas situam-se em diferentes lugares históricos e geográficos, indo além da representação dos adultos sobre esta fase da vida. Torna-se, portanto, essencial “conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras de história” (p.31).

Para tanto, é preciso considerar a criança como sujeito histórico, o que implica compreendê-lo como um processo bastante complexo. Ou seja,

(...) é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Jr., 1998, p.32).

Pelas memórias das alunas-professoras sobre as infâncias vividas, relatadas nas aulas, e suas concepções de infância, iniciamos os estudos com Philippe Ariès (1981), que mostrou-nos a infância como uma construção histórica e social do Ocidente.

A infância, como a concebemos hoje, não existiu sempre, ela foi sendo construída ao longo do tempo, na Europa, na passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que ocorrem mudanças na organização da família e da sociedade. O sentimento moderno de infância surge com a nova função da família burguesa. O reduto familiar torna-se mais privado e esta instituição assume funções antes desempenhadas pela comunidade. Na nova sociedade capitalista, a criança passa a ser considerada como um ser incompleto, que necessita da moralização e da educação dos adultos para prepará-las para uma atuação futura. Essa visão *adultocêntrica* considera que

todas as crianças são iguais, o que corresponde a um conceito abstrato de infância, que se materializa na criança burguesa.

Com Badinter (1985), conferimos o poder marital e paterno, legitimado pela filosofia e teologia cristã, bem como as imagens negativas da infância predominantes na Europa, no século XVII. Segundo a autora, a filosofia e a teologia da época demonstravam um verdadeiro temor em relação à infância, concebendo a criança ora como pecado, ora como erro.

A autora observa que certos indícios revelavam, ainda no século XVIII, uma indiferença da sociedade européia em relação à criança, o que mostra que ela nem sempre obteve uma posição significativa, ou seja, o interesse e dedicação à criança não existiram em todas as épocas e em todos os meios sociais.

Nessa perspectiva, estudamos as razões apresentadas pela autora para explicar a indiferença e rejeição das mães francesas, durante quase dois séculos, ao entregar seus filhos às amas-de-leite, que morreriam “sem ter jamais conhecido o olhar da mãe” (p.19). Os relatos detalhados de Badinter sobre a tragédia das crianças entregues às amas, causaram grande impacto às alunas-professoras. Da mesma forma, os artigos de Venâncio Pinto (1997) e Maria Luiza Marcílio (1997), ao revelar o abandono de bebês nas rodas dos expostos<sup>9</sup> e as precárias condições de sobrevivência das crianças abandonadas, criadas por amas mercenárias.

Embora tenha despertado um sentimento de espanto e até de tristeza, o estudo das condições das crianças durante este período histórico, mostrou-se prazeroso às alunas-professoras. Ficaram instigadas em saber mais sobre o assunto. Por outro lado, a contestação de Badinter ao caráter inato do amor materno e ao fato de que não seja partilhado por todas as mulheres, não foi tranquilamente aceita. Pelo contrário, foi alvo de muita polêmica e discussão nas aulas, durante os quatro anos em que a disciplina foi ministrada. Para algumas alunas, as argumentações apresentadas pela autora mostraram-se inéditas e interessantes, para outras, um verdadeiro despropósito!

Pude observar que o sentimento de indignação às argumentações da autora era mais evidente entre as alunas mães e gestantes, fato compreensível, pois difícil aceitar que o

---

<sup>9</sup> Instituição brasileira criada na Colônia, multiplicada no período imperial e mantida durante a República.

amor materno não esteja inscrito na natureza feminina. Ele é um sentimento humano, e como tal, “incerto, frágil e imperfeito” (Badinter, 1985, p.22).

### *Educação infantil tem história!*

No início, o curso não chamou muito minha atenção, pois por atuar no fundamental, pouco sabia. Com as aulas, através dos textos, descobri que a educação infantil tinha história, foi uma surpresa! (Gabriela).

Este depoimento revela a surpresa de uma aluna-professora ao tomar conhecimento, da abordagem histórica das instituições de educação infantil. Os textos, lidos e discutidos na disciplina deram o aporte necessário para que esse viés histórico viesse à tona. Dessa maneira, os estudos de autores e autoras, como Moysés Kuhlmann Jr. (1991; 1998; 2003), Tizuko Kishimoto (1998), Fúlvia Rosemberg (1992) e Maria Malta Campos (1992) foram reveladores para mim, professora-formadora e para as alunas-professoras.

Kuhlmann Jr. (1991) ressalta que as instituições de educação da criança pequena estão estritamente relacionadas à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e com a história das demais instituições educacionais.

Kuhlmann Jr. (1991, 1998, 2003) traz uma importante contribuição à história das instituições de educação infantil, apontando como primeiras iniciativas, creche, jardim-de-infância e escola maternal. Essas instituições surgem em vários países da Europa, na primeira metade do século XIX, para atender a criança de 0 a 6 anos de idade e são difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, dentro de uma concepção de “assistência científica”.

Segundo Kuhlmann Jr. (1991), as primeiras propostas de assistência à infância decorreram da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. Contudo, o autor nos alerta para o fato de que a história das instituições de educação infantil não pode ser compreendida como uma evolução linear, ou seja, que estas passaram primeiramente por uma etapa médica, depois assistencial, finalizando na etapa educacional, concebida como superior.

Vale lembrar, porém, que o assistencialismo se configurou como uma proposta educacional dirigida para a submissão das famílias e das crianças pobres. Vista assim, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (Kuhlmann Jr., 1998).

Ao estudarmos a constituição das creches no país, pudemos conferir que a visão dessa instituição, destinada apenas às mães trabalhadoras, não é nada recente. Segundo Kuhlmann Jr (1991; 1998; 2003), a primeira referência à creche, no país, aparece em 1879, no jornal “*A Mãe de Família*”, destinado às mães burguesas, num artigo escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, sob o título “A Creche (asilo para a 1ª infância)”. Vinelli demonstrava, sobretudo, preocupação com a Lei do Ventre Livre, que trazia para as donas de casa, o problema da educação dos filhos de suas escravas.

A creche teria um papel de apoio para as mães, sendo destinadas somente às mulheres pobres e operárias. Para as mulheres da elite a recomendação era que seus filhos pequenos permanecessem no lar. Kuhlmann Jr. (2003) valida essa afirmação ao apresentar um artigo do mesmo jornal, redigido pelo Dr. Carlos Costa:

(...) de certo a mãe que pode criar seu filho, abrigá-lo em seus braços em todos os momentos necessários, tratar dele de contínuo, fazer cessar o choro dando-lhe o seio, agasalhando-o em seu colo, em uma palavra prestar-lhe todos os cuidados e carinhos com aquele desvelo que só uma mãe zelosa e amante sabe empregar, essa mãe não mandará seu filho à creche, porque para ela não foi felizmente criado esse estabelecimento (Kuhlmann, 2003, p.472).

Na época, o discurso de políticos e da sociedade em geral, era de defesa da permanência das crianças junto à mãe. A creche se constituiria no país como um “mal necessário”, concepção essa que perduraria ainda por muito tempo na história das instituições infantis.

Para as crianças mais velhas, era recomendado o jardim de infância, instituição que surge no Brasil, a partir de 1875, como iniciativa particular, baseado nos ideais de Froebel, visando atender à elite carioca. O primeiro jardim de infância público seria inaugurado em 1906, em São Paulo, anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Ainda que público, este atendia aos filhos da elite paulistana (Kishimoto, 1988).

Além dos jardins-de-infância, Tizuko Kishimoto (1988) relata o surgimento de outra instituição de educação infantil: as escolas maternas, criadas em 1902, em São Paulo, sob influência do modelo francês, destinadas originalmente às crianças órfãs e filhos

de operários. Nos anos 20, em função da crescente urbanização e industrialização e das reivindicações do proletariado, entre elas, a construção de estabelecimentos infantis para seus filhos, as escolas maternais passam a ser ofertadas junto a centros fabris e vilas operárias, com objetivo de atender somente a filhos de operários.

Com a implantação do regime republicano, em um cenário marcado pela ideologia do progresso, instituições pré-escolares assistencialistas são implantadas no Brasil. Nesse contexto, despontam creches, jardins-de-infância e escolas maternais em vários municípios, vinculados aos órgãos educacionais, assistenciais ou de saúde.

A partir da década de 1960, inicia-se um lento processo de expansão das creches e pré-escolas públicas, e seu caráter assistencialista e discriminatório vem à tona. As concepções educacionais vigentes nessas instituições, claramente preconceituosas, contribuíram para cristalizar a idéia de que, em sua origem, aquelas instituições teriam sido pensadas apenas como lugar de guarda, e não de educação (Kuhlmann Jr., 1998).

Essa visão traz também as marcas históricas do embate educação *versus* assistência, em que prevalece a idéia de que a educação assistencial à criança pequena era isenta de qualquer intencionalidade educativa, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas os modelos familiar, hospitalar.

Essa visão antagônica é falsa, como já apontou Kuhlmann Jr, pois todas as instituições de educação infantil sempre tiveram um caráter educativo: as creches, com uma proposta de educação assistencial voltada para as crianças pobres e as pré-escolas, com uma proposta de educação escolar. Tínhamos de um lado a importação do modelo hospitalar, familiar e, de outro, a importação do modelo da escola fundamental.

Essas concepções, embora superadas no discurso, são às vezes visíveis nas práticas cotidianas das instituições de educação infantil. O avanço acerca das necessidades dessas instituições de caráter educativo, distinto do espaço escolar, familiar e hospitalar, foi historicamente construído, ocorrendo com vários movimentos sociais.

Nesse sentido, podemos assinalar, na década de 1970, o início de uma nova fase na história da educação infantil brasileira. Com a força dos movimentos sociais, entre eles, o movimento feminista, juntamente com a política do sindicalismo de esquerda, intensificou-se a luta pelos direitos das mulheres trabalhadoras e por creches para seus/suas filhos/as. Nessa perspectiva, as feministas,

(...) tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, também lutaram, no Brasil dos anos 70, pelo direito de seus/suas filhos/filhas à creche – o que garantiria que outros direitos femininos fossem garantidos (Faria, 2005a, p.1015).

Uma outra avaliação da disciplina, ilustrada abaixo, traz o relato de uma aluna-professora denunciando o preconceito e discriminação em relação às mães e a concepção de creche destinada somente às mães trabalhadoras, ainda presentes no discurso de muitas profissionais de creches:

Através desta disciplina pude ampliar minha visão em relação à educação infantil, onde atuo como professora.

No percurso das aulas pude fazer uma ponte entre a história da educação infantil e a realidade em que vivo profissionalmente. Antes eu não entendia as falas das profissionais que atuavam há mais tempo que eu. Falas como: “creche é só para mãe que trabalha fora de casa”. Ou então: “A mãe de fulano é uma folgada, traz o filho para a creche e volta para casa para dormir”.

Estas perguntas só puderam ser respondidas quando passei a estudar a história da educação infantil e pude notar que se a LDB descreve a educação infantil como um direito da criança, as imagens que as pessoas fazem da creche, que foram histórica e socialmente construídas, são equivocadas. Hoje questiono essas visões: a LDB não garante a educação infantil como um direito da criança? Se um direito, porque vincular a vaga ao trabalho da mãe? Penso também que no ensino fundamental não se questiona o que os pais fazem no período em que seus filhos estão na escola. Por que na educação infantil tem que ser diferente? (Alessandra)

Como bem observou a aluna-professora, a legislação passa a garantir o direito da criança à educação infantil. Nessa perspectiva, nos anos de 1980, amplia-se a luta inicial pelo direito da mulher trabalhadora à creche, estendendo-se pelos direitos das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Com a Constituição de 1988, e sua sistematização por meio da LDB de 1996, a educação das crianças de 0 a 6 anos é garantida, fundindo-se a educação das crianças de 0-3 anos com a de 4-6 anos na primeira etapa da educação básica. Essa junção pode também ser conferida nos “direitos de usuários distintos: os adultos trabalhadores (mulheres e homens, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos”( Faria, 2005a, p. 1025).

Promulgada a Constituição de 1988, transfere-se a gestão das creches, das Secretarias de Promoção Social e Assistência Social para a Secretaria de Educação. A partir de então, a educação em creches e pré-escolas não seria mais alocada aos programas governamentais de assistência às crianças pobres.

A criança passa a ter o direito de ser educada na esfera pública, como complementação à educação na esfera privada da família. Ou seja, à criança, abre-se a possibilidade de conviver no coletivo infantil, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com adultos, sendo estes, profissionais diplomados, diferentes de seus pais e parentes (Faria, 2005a).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, iniciam-se pesquisas brasileiras pautadas nas pesquisas pioneiras da França e Itália, que investigavam as crianças em creches. A Fundação Carlos Chagas, responsável pelas pesquisas sobre as políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, cria em 1992, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC.

Por ocasião da SBPC de 1995, em São Luiz, as pesquisadoras dessa Fundação, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, apresentaram o importante documento “Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança”, encomendado pela COEDI-MEC e o vídeo “Esta creche respeita criança”, incorporados pela política nacional do Governo Lula, em 2005, em seus “Parâmetros de qualidade para a educação infantil”. Este documento representa ainda hoje, um valioso referencial para a pedagogia da educação infantil.

Apesar das conquistas e avanços alcançados na educação infantil, as crianças nem sempre são foco dos projetos políticos, como pudemos observar na proposta (já regulamentada) do Governo Federal, para o Ensino de 9 anos, sob a responsabilidade do Estado. Iniciando a escola obrigatória com crianças de 6 anos, esta proposta tem o objetivo, equivocadamente, de universalizar a pré-escola. Dessa forma, perde a criança, um ano de convivência no coletivo da educação infantil.

Na campanha do então candidato Lula à presidência, em 2002, foi distribuído um folheto que propunha universalizar a pré-escola, substituindo o FUNDEF pelo FUNDEB. Nesse documento, a creche aparece destinada apenas às mulheres trabalhadoras, o que revela seu caráter inconstitucional. Lembremos, pois, que respaldada pela legislação, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, se estabelece como um direito das crianças, dos pais e mães trabalhadores, como opção da família, e, embora não obrigatória a ela e à criança, constitui-se como um dever do Estado.

Acompanhamos também um quase retrocesso, quando em junho de 2005, o FUNDEB foi aprovado pela Câmara, sem incluir a creche. Graças ao movimento social,

articulado com o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), essa situação foi revertida e as crianças de 0 a 3 anos puderam ser contempladas.

Se, durante muito tempo, estudos e pesquisas sobre a escola ignoraram a educação infantil, as pesquisas mais recentes têm contemplado a especificidade da pequena infância, buscando conhecer as crianças em ambientes coletivos, reconhecendo-as como capazes de estabelecer múltiplas relações, e, além disso, trazendo outras categorias de análise, tais como:

(...) tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, *performance*, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado ( Faria, 2005a, 1018).

No movimento histórico da educação infantil, vale destacar, portanto, a construção de uma pedagogia da educação infantil, não-escolar, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a arquitetura. Como preconiza Faria (2005a), “estamos rumo a uma ‘sociologia da infância’ e uma ‘antropologia da criança’” (p.1019).

## Ressignificando a Educação Infantil

*Eu sabia muito bem que com um pau não se pode matar um pássaro, nem mesmo deflagrar qualquer tiro... se a gente começasse a pensar desse modo, então não deveria mais andar a cavalo nas cadeiras. E, entretanto o próprio Volódia haveria de recordar muito bem que durante os compridos serões de inverno nós cobríamos uma poltrona com xales e a transformávamos em carruagem. Uma fazia de cocheiro, o outro de lacaios, e as meninas ficavam no meio: as três cadeiras eram a tróica de cavalos, e nos púnhamos a caminho. E que aventura nos aconteciam nessa viagem imaginária! E com que rapidez se passava os longos e alegres serões de inverno! Se se enxerga tudo com os olhos da razão, já não é possível brincar. E se não se brinca, que nos resta então?*

Leon Tolstoi

Neste capítulo, retomo os meus primeiros anos como professora da educação infantil, trazendo uma questão que muito me incomodou e suscitou dúvidas e questionamentos ao longo de minha atuação. Questão esta que pôde ser problematizada por meio de estudos e reflexões derivados da disciplina Pedagogia da Educação Infantil, durante a formação no curso de Especialização.

Refiro-me à polêmica alfabetizar/não alfabetizar na educação infantil e às práticas escolarizantes ainda presentes no cotidiano da educação infantil. Essa polêmica vem de longa data, mais especificamente da história do pré-escolar no país, como já foi assinalado.

Além disso, com a introdução das teorias da privação cultural no país, a partir da década de 70, os currículos pré-escolares passaram a contemplar atividades compensatórias “a supostos déficits lingüísticos, cognitivos, afetivos e alimentares infantis, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais e familiares” (Wajskop, 2001, p.24). E é essa concepção compensatória que vai orientar a formação das professoras, priorizando atividades dirigidas e gráficas como conteúdo do seu trabalho, traduzindo-se em exercícios gráficos, de segmentação da escrita, em exercícios motores, de linearidade e lateralidade.

Para muitos essa questão polêmica pode estar superada, até mesmo resolvida, seja na afirmativa ou negativa. Tendo em vista, porém, as recentes regulamentações do MEC, que antecipam um ano da criança no ensino fundamental, roubando-lhe um ano de convivência na educação infantil, tendo presenciado práticas preparatórias de algumas professoras e, além disso, diante de Diretrizes Municipais atuais dão ênfase em propostas de “letramento” segmentadas de outras possíveis formas de linguagens, considero pertinente trazer à tona tal questão.

Professora estreante na educação infantil, eu desconhecia essa problematização em torno da antecipação da escolaridade, concretizada por práticas escolarizantes e/ou alfabetizadoras. Sem referencial teórico, mas munida das minhas memórias de infância e experiência em recrear<sup>10</sup>, considerava que o brincar fosse uma prática inerente à educação infantil. Porém, ao longo do percurso, presenciei e tenho presenciado práticas de professoras que reproduzem a escola de ensino fundamental, dando ênfase na alfabetização.

Faria (2005b) considera que nós, professoras, temos antecipado o ensino fundamental com as melhores intenções, acreditando assim, ser possível evitar o fracasso escolar na primeira série. Nessa perspectiva, a defesa da alfabetização na pré-escola vem geralmente acompanhada de um discurso de democratização, com o argumento de que as crianças têm o direito de aprender ler e escrever para não fracassarem na escola.

Oferecer as oportunidades para as crianças aprenderem a ler e escrever pode ser democrático, “mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens, que não é função da escola” (Faria, 2005b, p.126). A escrita não se constitui como única forma de expressão e grafia do ser humano, embora nossa sociedade enfatize isso. Essa visão, consolidada na escola, silenciou em nós, desde muito cedo, as outras possíveis formas de expressão humana.

Se à escola cabe a função de ensinar escrita e leitura, à educação infantil cabe uma pedagogia da infância sem conteúdo escolar. Isso não significa que a educação infantil deve ser espontaneísta, pelo contrário, há uma intencionalidade educativa, um conteúdo, só que este não é igual ao da escola.

Nessa perspectiva, a professora da educação infantil não dá aula, não é segunda mãe, nem enfermeira. Ela (des) organiza o tempo e o espaço para que as crianças construam as dimensões humanas e produzam as culturas infantis no convívio da diferenças, no coletivo infantil. Trata-se da construção de uma pedagogia da educação infantil que considera a criança protagonista do processo educativo.

Feitas essas considerações, remeto-me novamente ao primeiro ano de minha atuação como professora de educação infantil. Na CEMEI, ao substituir uma colega no período oposto, pude observar por alguns dias, uma professora que atuava com crianças de

---

<sup>10</sup> Através de um trabalho informal de recreação com um pequeno grupo de crianças, filhas/os de professores

6 anos, mantendo-as na sala quase o tempo todo. Sentadas, faziam atividades mimeografadas, de exercícios preparatórios e alfabetizadores.

Não havia ali uma movimentação dos corpos infantis, nem espaço para brincadeira. O único momento que tinham para brincar era a "hora do parque", o que significava trinta minutos de liberdade. Terminado esse tempo, as crianças tentavam driblar a professora que as chamava para entrar na sala e continuar as atividades, com o argumento de que ficariam atrasadas nas tarefas!

Marcellino (1989) denuncia que a introdução de atividades recreativas na escola foi efetuada em uma perspectiva de controle. Um controle objetivando o "abrandamento do comportamento" (p.87). Dessa forma, depois do recreio ou parque, a professora considera ser mais fácil controlar as crianças dentro da sala.

Tal visão não considera que o brincar faz parte do "pedagógico". Ou, como revelamos Wajskop (2001), ele aparece como um "elemento de sedução" para a criança, e, uma vez despertado seu interesse, passa a ser utilizada em prol de um objetivo escolar (p.25).

Em outra CEMEI continuei a observar práticas escolarizantes e antecipatórias, inclusive com as crianças menores. Havia uma orientação pedagógica que nos cobrava, mesmo que sutilmente, objetivos pedagógicos para os jogos e brincadeiras, pautados na concepção desenvolvimentista de Piaget. Nessa perspectiva, Wajskop (2001) afirma que jogos e brincadeiras são considerados do ponto de vista preparatório, devendo atender a objetivos de ordem psicológica, motora, física, etc. Traduzem-se, no entanto, nas pré-escolas, em exercícios didatizantes, monótonos, sem que as crianças possam realmente vivenciar o lúdico por meio das brincadeiras.

Nessa mesma perspectiva, Marcellino (1989) denuncia que a atividade lúdica, quando considerada pela escola, materializa-se por meio de propostas tão impregnadas pelo "adjetivo 'educativo', que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa" (p.85).

Ainda segundo o autor, ao negar o lúdico, a escola nega a própria criança, quando desconsidera sua cultura. Fato esse que reflete a lógica da produtividade reinante na sociedade capitalista, que desvaloriza a produção cultural da criança por não produzir lucro.

Embora eu não concordasse com tal forma de trabalho, sentia que era preciso oferecer mais às crianças, afinal elas se mostravam tão curiosas, tão imaginativas! Não considerava abandonar as histórias, as brincadeiras, enfim, as atividades que envolviam as diferentes linguagens, em detrimento de práticas escolarizantes, mas confesso que a cobrança de pais e as insinuações de algumas colegas professoras quanto ao meu trabalho começavam a me incomodar. Era preciso apresentar argumentos teóricos a fim de justificar meu trabalho, ampliando-o.

À procura de respostas para os meus questionamentos, formei, junto com outras colegas professoras, um grupo de estudos, o Práxis, sobre o qual já mencionei. A idéia era buscar teorias que respaldassem ou que transformassem nossa prática. Iniciamos os estudos com a leitura do livro *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*, de Fernando Hernández (1998), pois pretendíamos aprender como trabalhar com a pedagogia de projetos com as crianças. Embora este nos tenha trazido consideráveis contribuições, percebemos, depois de algum tempo de estudo, que o livro voltava-se mais para o ensino escolar.

Com o curso de Especialização em processo, propus ao grupo que estudássemos também alguns textos da bibliografia das disciplinas voltadas à educação infantil. Assim, o grupo teve a oportunidade de conhecer os livros *As Cem Linguagens da Criança*, organizado por Edwards, Gandini e Forman (1999) e *À Procura da Dimensão Perdida*, de Giordana Rabbiti (1999), que apresentam a arte nas práticas e formação das professoras e as produções culturais das crianças nos projetos desenvolvidos. Vimos também que na educação infantil italiana não há ensino, não se alfabetiza, ao contrário, essas instituições

(...) educam e cuidam para que as crianças cresçam sem deixar de ser crianças, as professoras organizam o espaço e tempo para que as crianças produzam as culturas infantis. A organização do espaço e a distribuição do tempo caracterizam a pedagogia nesse tipo de instituição que não trabalha com conteúdos escolares nem os adapta para a educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos. Assim, as programações revelam a formação científica e artística das profissionais que não dão aula, pois não têm alunos, e sim educam as crianças (Faria, 2004, p.18).

De acordo com Faria (2004), a formação profissional para trabalhar com crianças pequenas, sem disciplinas escolares, é a grande contribuição das instituições italianas para o mundo todo. A autora ressalta que podemos nos inspirar nelas, não como um modelo a ser seguido, mas para criar nossos projetos pedagógicos e nossas orientações nacionais,

para construirmos “uma pedagogia ‘macunaímica’, que dê conta de nossa diversidade cultural, uma pedagogia das diferenças, das relações, uma pedagogia da escuta” (p.19).

Ao ministrar aulas como AP na disciplina *Pedagogia da Educação Infantil*, pude conhecer e compartilhar com as alunas-professoras o texto de Suely Mello (2005) sobre a importância das múltiplas linguagens como forma de expressão e de atribuição de significados sobre o que as crianças vivenciam nos espaços da educação infantil. A partir de então, tenho me utilizado dele como base de argumentação para as professoras que insistem em defender a alfabetização precoce e para pais que manifestam o desejo que essa prática se realize, admirando a professora que “prepara” seus/suas filhos/as para a escola obrigatória.

Mello (2005) denuncia que a antecipação da escolarização, por meio de exercícios de escrita, ocupa muito o tempo da criança na educação infantil, tomando lugar da brincadeira, do faz de conta, das vivências e trocas entre os grupos. Desse modo, a criança passa longo tempo sem poder se expressar através de linguagens como a fala, o desenho, a pintura, a modelagem, o faz de conta, a dança e outras. Na escola, estas atividades são geralmente vistas como improdutivas ou de segunda categoria, mas são, na verdade, “essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo” (p.24).

Geralmente, as atividades utilizadas para ensinar a criança a escrever, valendo-se de letras e sílabas, impedem que a criança compreenda a escrita como um instrumento cultural. Perde-se, assim, a dimensão da escrita como função social (Mello, 2005, p.30). Escrever torna-se uma atividade sem significado para a criança, pois, não entendendo a finalidade do que lhe está sendo proposto, não consegue atribuir um sentido que a envolva na atividade.

Mello (2005) defende, portanto, que as crianças se expressem por meio de múltiplas linguagens, lembrando que estas “não podem estar separadas de experiências significativas que tragam conteúdo à expressão das crianças” (p.37). E a necessidade de expressão surge daquilo que as crianças possam ver, ouvir, vivenciar e descobrir.

Albano (2004) compartilha com Mello (2005) ao afirmar que “quanto mais vivências significativas, maior será a riqueza de imagens produzidas pelas crianças” (p.32). Dessa forma, um passeio, uma visita a um parque, ao bairro, à cidade, por exemplo, pode

possibilitar a construção de um conhecimento significativo, desencadeando uma variedade de atividades relacionadas. Os desenhos, pinturas, construções que resultarem destas atividades, certamente traduzirão a riqueza das experiências vivenciadas.

Albano (2004) ressalta que a expressão das crianças por meio de cores, gestos e sons, amplia sua capacidade de leitura do mundo. Nesse sentido, a autora considera que a arte poderia ser pensada como base epistemológica para uma pedagogia da infância, pela sua “inteireza” ao construir conhecimentos, porque “reclama o homem inteiro, porque opera a partir de imagens, envolvendo o pensamento, sentimento, sensação e percepção em igual proporção” (p.33).

Geralmente, o espaço e tempo na educação infantil também são limitados, impedindo que as crianças se expressem através das diferentes linguagens. Quando lhes é permitido, são obrigadas a criar em ambientes excessivamente organizados e arrumados, com pouca ou nenhuma liberdade.

Anne Marie Holm (2004), artista dinamarquesa que trabalha com oficinas de artes visuais para crianças, nos alerta que arrumação demais, “estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar” (p.90). O processo de criação, diz ela, é livre na sua essência, se controlado, deixa de ser um processo artístico. Curiosidade, inventividade, imaginação, energia são elementos fundamentais no processo criativo e isso, as crianças têm de sobra!

Holm considera “espaço livre” e “ausência” de limitações, palavras-chave. Desse modo, a artista elenca cinco fatores centrais que não devem ser limitados no processo criativo: “espaço, corpo, material, tempo, o adulto” (p.84). Portanto, estes fatores não devem limitar:

- ...o estar num espaço desafiador;
- a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente;
- a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala;
- a escolha de materiais pela criança;
- a oportunidade de experimentar;
- o controle do tempo;
- a conversa; o bate-papo;
- a liberdade da criança para ser ela mesma (Holm,2004, p.84).

Pensar sobre isso requer, antes de tudo, rever nossas posturas e atitudes. Abandonar as velhas crenças, fundamentadas em concepções de controle das crianças, requer um desprendimento total da forma como habitualmente planejamos e organizamos o

espaço/tempo na educação infantil. Nesse sentido, ocorre-me ilustrar uma afirmação bastante referenciada nas aulas de Temas Transversais:

Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito (...) (MORENO, 1999, *apud* ARAUJO, 2003, p.5).

O desafio está posto. É preciso coragem para reverter a ordem estabelecida pela lógica do capital que impera em nosso pensamento, que nos limita e nos faz limitar na criança a “energia criativa natural”. As palavras de Anne Marie Holm, mais uma vez nos ilumina:

Eu acredito que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, ao invés de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência (Holm, 2004, p.86).

Atualmente, continuo convivendo com professoras que têm em suas práticas a “forma escola”, ainda que não trabalhe com letras. Embora desenvolvam variados projetos, inclusive com arte, o momento destinado para as crianças brincarem entre elas, na sala de referência da turma, é praticamente negado. O espaço e tempo destinado ao brincar se reduzem à brinquedoteca e ao parque. Quando permitido, configura-se como uma “atividade didatizada” ou um momento efêmero de relaxamento. Parece-me que as professoras temem perder sua identidade profissional ao permitirem que as crianças brinquem. Como já foi apontado, há uma concepção equivocada de que o lúdico não é pedagógico. E não o sendo, descaracteriza a função pedagógica docente.

Mais uma vez, verificamos a negação do lúdico em nome de uma preparação futura, negando assim, a possibilidade da criança vivenciar o presente. E “negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança” (Marcellino, 1989, p.57-58).

Sinto-me solitária, às vezes, por não poder compartilhar minhas idéias e concepções com colegas docentes, mas não mais incomodada. E, quando pais e professoras entram na sala da turma com a qual atuo, encontram crianças desenhando, crianças pintando, crianças contando histórias umas às outras, crianças jogando, crianças brincando e estendendo suas brincadeira de faz-de-conta para todos os espaços da sala. Os livros, massinha, brinquedos de montar e outros materiais disponíveis, confundem-se, ampliando o repertório das

brincadeiras. As crianças têm a possibilidade de escolher o que querem fazer, dentre variadas possibilidades e, geralmente, escolhem todas, mas no seu tempo. A possibilidade de manifestação lúdica está sempre ali, presente, esperando que as crianças criem e recriem o brincar, produzindo assim, suas culturas infantis. Se perguntarmos a elas o que gostam mais de fazer, com certeza responderão: *brincar!* E essa pergunta eu já fiz...

Finalizo, remetendo-me novamente às alunas-professoras, com um depoimento que reflete outras tantas vozes, ainda que não evidenciadas aqui:

Passei a ter uma outra visão com relação à educação das crianças de 0 a 6 anos. Como trabalho há 12 anos no ensino fundamental, acreditava que na educação infantil, as crianças deveriam saber letras, realizar atividades de escrita que as preparassem para a escola, que saíssem alfabetizadas. Não considerava o aspecto lúdico como essencial. Através dos textos, discussão nas aulas, dos filmes sobre a educação infantil italiana, percebo hoje como minhas concepções estavam equivocadas... (Zenaide)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Depoimento realizado como avaliação da disciplina *Pedagogia da Educação Infantil*, ministrada por mim no 5º semestre de 2005.

## Considerações, ainda que não conclusivas...

Nesse itinerário profissional, marcado por uma pluralidade de complexas situações, procurei dar visibilidade a momentos significativos de minha formação docente e de minha atuação como formadora de professoras. Revirei, no baú de minhas memórias, lembranças de minha história, experiências profissionais, emoções silenciadas, embora não esquecidas, apenas um pouco empoeiradas pelo tempo.

Como um novelo emaranhado, à medida que tentava achar uma meada, puxava um fio, outro aparecia e mais outros! A cada parágrafo, a cada capítulo escrito, abriam-se possibilidades múltiplas para ampliar as discussões apontadas nesse texto. Ao ler um livro ou artigo, vinham-me à mente outros tantos livros referenciados na bibliografia estudada no curso de Especialização, mas não foram contemplados nesse memorial, pois o tempo limitou minhas escolhas, cobrando-me pressa e prazo. E, se opções são escolhas deliberadas, foi necessário fazê-las. Por essa razão, tais considerações não se pretendem finais, mas se apresentam como um caminho a ser desbravado, um material a ser ampliado.

Retomo, no entanto, a grande importância da formação para nós, professoras da educação infantil. O curso de especialização impactou enormemente minha profissionalização, trazendo luz à minha prática objetivada, tornando-se práxis, um movimento contínuo de estar no mundo e intervir nele. E é essa formação impactante que me possibilita escrever o presente memorial.

Acredito na importância da formação, a despeito do descaso e do desânimo de algumas profissionais docentes. A formação nas Universidades Públicas, no espaço coletivo das creches e pré-escolas, nos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação municipais, dá a nós, professoras, uma perspectiva de esperança, rumo a possíveis rupturas, pautadas pelo inconformismo, contrário à resignação e ao imobilismo paralisante. Morre o educador, a educadora que encerra sua busca pelo conhecimento, a busca por respostas a suas dúvidas e inquietações, pois o que nos move e nos faz sentir vivos é a possibilidade de mudança, de transformação, de despertar o que parece inerte, de desmorrar nosso castelo de certezas e ritos imutáveis. Afinal, como afirmaram Marx e Engels, no *Manifesto Comunista*, “tudo que é sólido desmancha no ar”.

Sabemos ser compromisso e dever do Estado, por meio das políticas públicas, oferecer condições concretas para a formação de professores e professoras, garantindo quantidade com qualidade. Dadas as condições, é nosso direito e compromisso político com a educação pública, a busca incessante pelo conhecimento, por meio de cursos, leituras, participação em congressos, grupo de estudo etc., procurando formas alternativas de ser professoras e professores, diferentes daquelas tão arcaicas e positivistas pelas quais fomos formados (as).

No que se refere, especificamente, a minha atuação, enfatizo que as crianças da educação infantil merecem e têm o direito às professoras diplomadas, capacitadas para considerá-las como sujeito de direitos, capazes de múltiplas relações, cidadãs que não sabem menos que os adultos, mas coisas diferentes... Professoras que organizem o espaço/tempo para que as crianças possam se expressar através de múltiplas linguagens, que considerem o brincar como elemento essencial de sua prática, que possibilitem a produção das culturas infantis, e, portanto, que reconheçam o protagonismo da criança na educação infantil.

Tenho clareza de que esse é só um viés da problemática que envolve a formação docente, mas, em meio a complexas tessituras, é um campo de possibilidades. Terminei esse memorial, sem na verdade finalizá-lo, mas com a pretensão de que ele seja a expressão de diálogos possíveis, interlocuções outras, primeiras aproximações. E com a expectativa de que nós, APs desse curso de Especialização, possamos dar nossa contribuição, com formação continuada, compartilhando nossos saberes com outras professoras das redes municipais. E por que não? Afinal, este foi um compromisso firmado pelas prefeituras da RMC, por ocasião da implantação do PROESF e, com certeza, sua agenda política no âmbito da formação de professoras ainda não se esgotou, dado o que ainda está por fazer, acreditando e creditando que temos muito a contribuir, bastando vontade política de lá e de cá (entre nós).

## Referências Bibliográficas

ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. *Caderno Temático de Formação II: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BANDINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.82, Ago. 1992. p. 5-20.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *Caderno Temático de Formação II: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999. p.159-176.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas. *Pátio Educação Infantil*, ano II, n. 5, ago./nov., 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.92, p.1013- 1038, out. 2005a.

\_\_\_\_\_. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, autores associados, 2005b, p. 118-140.

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do bom Retiro. *Pro-Posições*, Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, vol.15, n.1 (43), p.229-250, jan./abr. 2004.

FREITAS, Marcos C. Prefácio. In: FARIA Ana Lúcia G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. p.7-13.

FREITAS, Helena. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.68, p.17-44, dez. 1999.

FREITAS, Helena. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n.80, p.137-168, set. 2002.

GHEDINI, Patrícia O. Entre as experiências e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez Ed., 1994. p.189-210.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

HOLM, Anne Marie. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, vol. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, Fev. 1988. p. 57-60.

KUHLMANN JR., Moisés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 78, Ago. 1991. p. 17-26.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2006. p. 443-481.

MARCELLINO, Nelson C. Lazer e infância: o furto do lúdico. In: *Pedagogia da animação*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1989. p.53-89.

MARCILIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Ed., 1997. p.51-76.

- MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (Org.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-27.
- RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 28, n.12, p.1466-1471, dez. 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.82, Ago.1992. p. 21-30.
- SAYÃO, Deborah T. O cuidado na educação Infantil: uma análise de gênero. *Pátio Educação Infantil*, Ano I, n.1, p. 45-47, abr./jul. 2003.
- SOUZA, Solange Jobim e. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 7.ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003. p.39-55.
- VENÂNCIO, Renato P. Maternidade Negada. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 1997. p. 189-222.
- WADA, Maria José F. A. Professoras de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp: vol.14, n.3 (42), p.53-65, set./dez. 2003.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.