

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALESSANDRA MARIA AQUINO CANIVEZI  
PEREIRA

**PROESF: A ARTICULAÇÃO DE TRAJETÓRIAS E  
SABERES NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALESSANDRA MARIA AQUINO CANIVEZI PEREIRA  
**PROESF: A ARTICULAÇÃO DE TRAJETÓRIAS E  
SABERES NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este trabalho, produto de conclusão e apresentado como pré-requisito para a conclusão do curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores” – PROESF – da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tem como objetivo apresentar a importância e a relevância do PROESF para as redes municipais de ensino da Região Metropolitana de Campinas, assim, como, para a minha formação acadêmico-profissional.

CAMPINAS

2008

© by Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira, 2008.

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

Si38p Pereira, Alessandra Maria Aquino Canivezi.  
PROESF : a articulação de trajetórias e saberes na construção da  
profissional de educação infantil / Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira. --  
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.Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. PROESF. I. Faria, Ana  
Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

08-472-BFE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente tornaram possíveis a obtenção deste título de Especialista.

Especialmente:

"A meus pais por toda ajuda ofertada durante estes seis anos.

Ao meu esposo Edilson pela paciência e pela compreensão durante minhas ausências.

Ao prefeito municipal da cidade de Amparo Prof. Dr. César José Bonjuani Pagan pela ousadia e competência em incluir Amparo neste projeto junto à UNICAMP.

À Secretaria Municipal de Educação de Amparo, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliete Aparecida de Godoy por não medir esforços para que eu estivesse neste projeto.

À Assessora Pedagógica Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jussara Cristina Barboza Tortella pelo constante incentivo para que eu continuasse meus estudos acadêmicos.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria pela acolhida às reuniões e pela orientação e leitura deste trabalho.

Às amigas Daniela Medon Gobbo, Luciana Bassetto, Roseli Cardoso Barradas, Zenaide de Lyra Seorlin e Roseli Galette Gomes mais que companheiras nas disciplinas que ministrei, grandes amigas.

### *Canção do vento e da minha vida*

*O vento varria as folhas,  
o vento varria os frutos,  
o vento varria as flores...*

*E a minha vida ficava  
cada vez mais cheia  
de frutos, de flores, de folhas.*

*O vento varria as luzes,  
o vento varria as músicas,  
o vento varria os aromas...*

*E a minha vida ficava  
cada vez mais cheia  
de aromas, de estrelas, de cânticos.*

*O vento varria os sonhos  
e varria as amizades...  
o vento varria as mulheres.*

*E a minha vida ficava  
cada vez mais cheia  
de afetos e de mulheres.*

*O vento varria os meses  
e varria os teus sorrisos...  
o vento varria tudo!*

*E a minha vida ficava  
cada vez mais cheia  
de tudo.*

Manuel Bandeira

## **RESUMO**

Este trabalho, apoiado na estrutura de um memorial, tem como objetivo apresentar a importância e a relevância do Programa Especial para a Formação de Professores – PROESF – desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – entre os anos de 2002 a 2008, tanto para os municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas como para a minha formação e atuação acadêmico-profissional. Por meio de alguns apontamentos relacionados à Educação da criança de zero a seis anos, fundamentados num “diferente”, “novo” e “estranho” referencial teórico, reconstruo uma parte de minha trajetória de formação, dialogando com a atuação profissional articulada aos momentos de discussões e de tomadas de consciência durante e após as aulas.

## SUMÁRIO

<b>1. MEMORIAL: possibilidade para resgate de lembranças ou oportunidade de novos aprendizados? .....</b>	<b>1</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO NA DÉCADA DE 1980: influências do contexto disciplinário do país.....</b>	<b>5</b>
<b>3. EDUCAÇÃO INFANTIL: Para além dos aspectos do desenvolvimento infantil....</b>	<b>12</b>
<b>4. PROGRAMA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PROESF. .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 À continuação de minhas inquietações .....</b>	<b>23</b>
<b>5. DO REENCONTRO À DESCOBERTA. DA DESCOBERTA À AÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>32</b>

## **1. MEMORIAL: possibilidade para resgate de lembranças ou oportunidade de novos aprendizados?**

*A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás; mas só pode ser vivida, olhando-se para a frente.*

*Sorèn Kierkegaard.*

Nasci, cresci e até hoje resido em Amparo. O município que foi fundado no início do século XIX está localizado na região leste do estado de São Paulo, distando noventa e três quilômetros da capital estadual e cinquenta quilômetros do município de Campinas. Atualmente, a economia local é baseada em atividades dos setores industrial e comercial, sendo que uma pequena parcela da população de sessenta e cinco mil habitantes retira seu sustento da agricultura rural e do turismo.

Foi também nesta localidade que teve início minha atividade acadêmico-escolar e profissional, aliás, onde ainda esta última se desenvolve.

Deparar-se com a necessidade de construir um trabalho de conclusão de curso, em nível de Especialização, significou para mim o momento de parada para reflexão e discussão com algumas colegas sobre qual problemática estudada durante todo este percurso escolar acadêmico teria relevância e significado para compor o eixo central da produção.

Resgatar tudo aquilo que se formou em aproximadamente seis anos de estudo com frequência às aulas, leituras, elaboração de trabalhos, presença em seminários, docência no Ensino Superior e orientações junto a professores universitários tornou-se para mim algo estritamente trabalhoso, porém de grande satisfação. Nesse processo de reflexão e de tomada de decisão as temáticas estudadas novamente se fizeram presentes, contribuindo para que eu tivesse consciência de quanto conhecimento pôde ser construído nessa trajetória.

Apono como marco dessa construção a frequência às aulas no curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores” – PROESF – em março do ano de 2002. O conteúdo das disciplinas levado para a sala de aula articulado às estratégias utilizadas pelos professores, gradativamente, possibilitou-me o entendimento e a abertura para novas áreas do conhecimento, até então pouco ou nada presentes em meu percurso formativo.

Permito avaliar o meu processo de formação que fundamentava toda minha atuação profissional até aquele momento. Lá, o conhecimento e o entendimento acerca do processo educativo bastavam-se apenas centrados em minha sala de aula e até aos limites do muro da instituição pré-escolar onde trabalhava. A reflexão sobre a prática pedagógica por mim desenvolvida não necessitava de nenhuma conexão ao contexto social e educacional em que vivia. A visão, limitada, do cenário educativo onde eu e meus alunos<sup>1</sup> pré-escolares estávamos inseridos se mostrava como uma extensão ampla, por isso suficiente, coesa, coerente e contínua.

De acordo com Cardoso (1988, p. 347) a visão de linearidade contínua na compreensão do mundo que nos cerca implica na “(...) ambivalência que, no caso da visão, a língua prontamente acusa e comenta na oposição que governa nosso recurso habitual aos verbos ver e olhar”. A simples visão nos remete a compreensão plana, plena e articulada daquilo que nos cerca, logo, limita-nos. Já, a dimensão dada pelo universo do olhar não se contenta com essa naturalidade e coerência. Ele é investigativo e ilimitado, por isso

[...] trinca e se rompe a superfície lisa e luminosa antes oferecida à visão, dando lugar a um lusco-fuzco de zonas claras e escuras, que se apresentam e se esquivam à totalização. E o impulso inquiridor do olho nasce justamente desta descontinuidade, deste inacabamento do mundo: o logro das aparências, a magia das perspectivas, a opacidade das sombras, os enigmas das falhas, enfim, as vacilações das significações, ou as resistências que encontra a articulação plena da sua totalidade (CARDOSO, 1988, p. 349).

Desta forma, julgo que o conhecimento construído nesta pós-graduação teve esse significado de mudança no referencial que conduzia a minha atuação e até a direção de minha própria vida. A sensação causada naquele momento era a de estranheza diante daquilo que era estudado. Entretanto este “não reconhecimento” não impediu que o estranho fosse compreendido, pois o desconforto de estar presente frente ao desconhecido era acompanhado do desejo de entender melhor tudo aquilo que se apresentava.

---

<sup>1</sup> Opto pelo uso do termo “aluno” e não pelo termo “criança” para me referir aos pequenos matriculados na pré-escola, ao longo de um trecho deste texto, pois naquele momento, esta distinção não se fazia presente e nem necessária para mim. As discussões sobre o significado das palavras criança, aluno, instituição pré-escolar, creche, escola e sala de aula, bem como as implicações colocadas ao usá-las para caracterização dos meninos e meninas matriculados na Educação Infantil e do local onde se dá esse processo educativo e formativo, só começaram a se tornar significativas, relevantes e necessárias a partir das disciplinas de Educação Infantil, sob a orientação das professoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Maria Evelyn Pompeu do Nascimento e da disciplina Avaliação conduzida pelo professor Luís Carlos de Freitas, estudadas no Curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”, da Faculdade de Educação da Unicamp. O uso dos termos criança, creche e outros afins somente passarão a ser utilizados neste texto nas páginas onde estiverem narradas a trajetória vivida no PROESF.

Posso destacar que de todo o saber acumulado o que mais me intrigou e mobilizou meu “olhar inquiridor” foram as aulas, bem como as discussões e as leituras sobre a Educação Infantil<sup>2</sup>. Contudo, diante de tantas descobertas, atualmente, neste momento de parada e de reflexão sobre qual problemática escrever, o que se coloca como mais significativo, relevante e merecedor do eixo norteador à escrita de um texto para finalização deste curso é minha trajetória profissional tendo as formações acadêmica, inicial e continuada como referência.

Assim, opto pela elaboração do texto seguindo os padrões e as normas de um memorial por ser ele um texto subjetivo e narrativo<sup>3</sup> que possibilita a descrição de uma seqüência linear ou não de acontecimentos. Por meio dele buscar-se-á reconstruir a trajetória contínua de minha formação, resgatando aspectos relevantes<sup>4</sup>, por meio de documentos, de registros e também das imagens gravadas na memória.

Acredito que desta forma, além da Alessandra aluna, as várias outras protagonistas desta história também estarão presentes. Ser filha, esposa, amiga e colega de trabalho foram vivências e convivências marcadas pelo meu processo de formação, especialmente, a Especialização.

Segundo Guedes-Pinto [s.d] não é possível ativar o passado. Escrevemos sobre o passado, a partir do que somos hoje e daquilo que nos constitui e nos forma como pessoa. Da mesma forma que o tempo presente interfere em nossa escrita sobre o passado a evocação do passado também interfere e pode alterar o futuro, ou seja, esse tipo de narrativa possibilita que questões temporais se articulem e até modifiquem o curso de nossa própria história. A autora ainda afirma que a escrita de um memorial deve possibilitar ao leitor interpretações e não explicações sobre o processo de formação do autor.

À medida que relembro os fatos ocorridos no espaço de tempo destacado para esta produção torna-se explícito para mim o motivo pelo qual algumas escolhas foram sendo

---

<sup>2</sup> O inicial desconforto causado pelas leituras e discussões das aulas de “Educação da criança de 0 a 06 anos” e “Pedagogia da Educação Infantil” cedeu lugar ao olhar inquiridor para essa faixa etária por ser eu professora de crianças pequenas, já ocupando uma função de liderança nesse segmento educacional e desconhecer, até aquele momento, quase que a totalidade daquele conteúdo. Atualmente, aplico essa investigação em minha pesquisa de mestrado acadêmico a fim de também produzir conhecimento novo para a área e contribuindo com o debate acerca de formulação de políticas para a área e com o aperfeiçoamento das práticas educativas.

<sup>3</sup> O texto narrativo caracteriza-se pela redação de uma seqüência de fatos em que a ordem temporal pode ser cronológica ou não. No caso da escrita de um memorial em que será relatada a experiência vivida, o foco narrativo apresenta-se em primeira pessoa fazendo do escritor um personagem-narrador onisciente e onipresente.

<sup>4</sup> Os aspectos destacados que aqui se encontrarão, referentes a minha formação e atuação profissional, foram eleitos como relevantes conjuntamente por mim, pelas colegas presentes às reuniões de orientação para elaboração do texto e pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, orientadora deste trabalho e responsável pela “catarse” tão bem definida por ela, por mim vivenciada durante nossas reuniões.

feitas. Até aquele instante, meu olhar que somente se fixava em alguns poucos aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil, apoiado na teoria piagetiana<sup>5</sup>, paulatinamente, foi sendo conduzido para assuntos e discussões referentes às questões estruturantes da sociedade moderna, ligadas a aspectos sociológicos e políticos presentes dentro do ambiente educacional.

Considero que meu processo de formação é semelhante ao desenho de uma espiral que a cada nova aquisição perpassa pela anterior. Essa premissa pode ser considerada análoga ao conceito da teoria construtivista quando afirma que

O construtivismo é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as àquelas que já possuía anteriormente (ASSIS, 2000, p. 30).

Entretanto é inegável que além de fatores psicológicos ou biológicos outras variáveis estiveram presentes nesta incorporação de novos saberes, dentre elas, as discussões, as experiências e a convivência com as colegas, durante as aulas do curso de Especialização e os momentos de planejamento para a docência na graduação.

Portanto pretendo que durante a produção escrita deste texto, gradativamente, vá sendo clarificada e expressa a compreensão a respeito de minha própria história, permitindo desvendar não só como a atuação profissional interfere na formação, mas também como a formação interfere na ação profissional.

---

<sup>5</sup> Embora meu referencial de trabalho com alunos da pré-escola fosse a teoria formulada e estudada pelo biólogo suíço Jean Piaget nunca havia lido nada a respeito do autor. Meu contato com os estudos desse pesquisador se deu mediante textos publicados pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis a respeito de tal teoria que embasa o Programa de Educação Infantil – PROEPRE – implementado na rede municipal de Amparo, localidade onde até hoje trabalho. A minha história acadêmico-profissional começa a seguir seu caminho a partir daqui, iniciada pelos estudos da Psicologia, mas ampliada pelas contribuições de outras ciências como a Sociologia, a Filosofia e a História.

## **2. A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO NA DÉCADA DE 1980: influências do contexto disciplinário do país.**

Ao conversar com pessoas na faixa etária acima de quarenta anos, a respeito de terem ou não frequentado algum tipo de educação pré-escolar na infância, é possível verificar efetivamente o que comprovam as investigações que se preocupam com essa problemática. Foi somente na década de 1980 que o Ministério da Educação determinou ações mais incisivas para a educação da infância brasileira, entretanto com investimentos de baixo custo e com o apoio da comunidade local. (ROSEMBERG, 1992).

Foi nesse contexto de expansão da década de 1980 que fui matriculada na Educação Pré-Escolar. A Escola Municipal “Chapeuzinho Vermelho” estava (e ainda esta) localizada a duas quadras da residência de meus pais. Em 1980, aos 5 anos de idade, comecei frequentar o Jardim e aos 6 anos cursei o Pré. Lembro-me que minha mãe me levou no dia da matrícula, uma manhã chuvosa e que eu já queria ficar na escola pois via minha prima sentada numa mesinha dentro da sala, fazendo atividades com massinha de modelar.

Seguindo a tendência nacional, conforme apontado por Tancredi Carvalho (2006), a linha pedagógica a ser perseguida dentro dessas instituições seria a do caráter preventivo e compensatório, ações que segundo mensagens presidenciais preveniriam o fracasso escolar no Ensino de 1º grau. Desta forma, é possível verificar resgatando meus registros de atividades, ainda guardados, os exercícios de coordenação motora fina, as cópias de letras e de números, ocupando uma folha inteira de caderno e os desenhos primeiramente rodados em mimeógrafo e depois pintados com os espaços delimitados, as cores pré-determinadas ou levemente orientadas pela professora. Apesar desse enfoque, lembro-me também de muitas brincadeiras ocorridas nesse espaço.

Tendo então recebido o diploma de conclusão da pré-escola num evento festivo que segundo Chamboleyron (1999) tem origem nas cerimônias e rituais jesuíticos para a conversão indígena ao catolicismo, ingressei em 1982 no Ensino de 1º grau.

Cursei o 1º grau, da 1ª a 8ª série, num colégio público, porém não estatal<sup>6</sup>. Após, a matrícula no Curso de Magistério, numa escola pública, apoiou-se muito mais num desejo de

---

6

O SESI, Serviço Social da Indústria, é uma organização não estatal, “de direito privado, nos termos da lei civil,” trabalhando para prestar assistência social aos trabalhadores industriais no território nacional. “Exerce papel fundamental no desenvolvimento social brasileiro, colaborando efetivamente com a melhoria da qualidade de vida do trabalhador

minha mãe de me ver professora do que em vontade própria. Considero então que minha inserção na atuação docente, iniciada em 1994 com alunos da pré-escola municipal, deu-se muito mais por necessidade de satisfação materna, já que sou filha única, do que por opção.

Apesar de todo esse percurso escolar ter ocorrido na década de 1980 e nos anos iniciais da década de 1990, momento já de abertura política do país, o caráter disciplinário e tecnicista imposto pela legislação educacional de 1971 – que ainda ordenava o ensino brasileiro – esteve presente, ao meu lado, pelas salas de aula onde estudei. As práticas escolares desenvolvidas por alguns professores, hoje para mim, se tornam claras e refletem a visão construída por eles a nosso respeito e em que deveria constituir nosso futuro.

De acordo com Enguita (1989), princípios do Taylorismo e do Fordismo – desenvolvidos pelas indústrias – foram e ainda são adotados pela instituição escolar como práticas que garantiriam a formação obediente de quem por ali passasse. As filas para entrar ou sair da sala, a posição das carteiras e a imobilidade delas e o ato de levantar, em sinal de respeito, à entrada da professora fizeram parte de meu cotidiano escolar.

Atualmente, após os estudos desenvolvidos no curso de Especialização e quando me apóio nas literaturas oriundas principalmente da História, da História da Educação e da Sociologia da Educação verifico efetivamente que a formação oferecida por ambas escolas estava em consonância direta com as diretrizes e orientações nacionais. Todos os conteúdos e principalmente as formas pelas quais se deram essa transmissão não foram ao acaso ou seja, tiveram uma orientação ideológica.

Em 1994, após a aprovação num Concurso Público da esfera municipal, assumi minha primeira sala de aula. Era uma turma de pré-escola com alunos de cinco anos de idade. Três anos depois, por nomeação da então Secretária Municipal de Educação, sai da função docente e teve início minha trajetória na função de gestão da área educacional. Permaneci na direção de um CIMEI<sup>7</sup> por dois anos e meio e no ano 2000 já trabalhava na Supervisão Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Amparo.

No dia 31 de janeiro de 2002, data em que a equipe de Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação retornava ao trabalho, após o período de férias escolares,

---

da indústria, seus familiares e comunidade em geral por meio de seus serviços nos campos da educação, saúde, lazer e esporte, cultura, alimentação e outros”. [www.sesi.org.br](http://www.sesi.org.br)

<sup>7</sup> Centro Integrado Municipal de Educação Infantil que abrigava em prédios distintos crianças na faixa etária de 4 meses a 6 anos que estavam matriculadas em período parcial ou integral na Educação Infantil, conforme necessidade da família.

fui comunicada a respeito do convênio firmado entre a UNICAMP e as Prefeituras da RMC para a implementação de uma ação integrada voltada à formação continuada.

Após seis anos de namoro, havia acabado de me casar. Ainda estava me acostumando às singularidades da vida a dois quando decidi retomar os estudos após três anos de conclusão de duas graduações – Letras e Pedagogia.

Motivada pelas colegas de trabalho, me inscrevi e fui aprovada para o curso de Psicopedagogia Construtivista, também pela UNICAMP. A matrícula já estava paga e as aulas iniciar-se-iam em março do mesmo ano. Até esse momento minha atuação na SME era dividida entre o acompanhamento e a orientação pedagógica às escolas infantis e a formação de professores.

A partir de todo o histórico e do contexto local, o ingresso nesse curso era a opção ideal. Possibilitaria a progressão na lista de classificação docente, bem como o acréscimo de conteúdo necessário à minha atuação – até então auxiliar na formação de professores da rede no curso PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica.

No final da década de 1980, a rede implementou na Educação Infantil o Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE. Não se pode deixar de destacar o caráter inovador da proposta para o período e para a própria rede que até aquele momento desenvolvia práticas de pré-escolarização, preparando o aluno para a escola de 1º grau, com exercícios dirigidos de coordenação motora, realizados em folhas avulsas ou em cadernos com pautas, seguindo ainda a trajetória colocada pelo início do atendimento pré-escolar, conforme já descrito aqui anteriormente, e também exposto por Vieira “(...) os jardins de infância ou escolas infantis surgem no campo da educação respondendo aos objetivos de socializar e preparar a criança de 4 a 6 anos para o ensino elementar ou fundamental” (1999, p.29).

O resultado de uma pesquisa concluída no ano de 1976, no município de Campinas, pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis dá início ao programa pré-escolar em questão. Nela, a pesquisadora, apoiada nos estudos piagetianos sobre a Psicologia Genética, procurou verificar “com que idade as crianças de séries iniciais do ensino fundamental eram capazes de raciocinar de acordo com a lógica de classes e relações” (2000, p. 20). A partir da análise dos dados obtidos, a pesquisadora constatou que mais da metade dos 324 (trezentos e vinte e quatro) alunos e alunas observados, demonstrou ter um raciocínio pré-lógico, ausente

e noções de conservação, classificação e seriação<sup>8</sup>. Apenas 12 dos sujeitos pesquisados “poderiam compreender os conteúdos que lhes ensinava a escola” (2000, p. 22).

Assim, a partir de indagações quanto à possibilidade ou não de se evitar atrasos no desenvolvimento intelectual de crianças realizou-se novo estudo, agora com crianças entre 05 e 06 anos de idade que inseridas em

[...] um ambiente moral e intelectualmente enriquecedor, capaz de compensar, por sua atmosfera e sobretudo pela abundância e diversidade do material usado, a pobreza do ambiente familiar no tocante aos estímulos, à curiosidade e à atividade (PIAGET apud ASSIS, 2000, p.23).

por meio de um programa educacional então denominado Processo de Solicitação do Meio, hoje, PROEPRE.

As hipóteses iniciais novamente foram confirmadas pelos resultados desse estudo. A maioria das crianças submetidas a esse processo atingiu o estágio operatório. Diante de tais confirmações o estudo se dissemina e o Programa de Solicitação de Meio é difundido.

Aqui, novamente fico frente a frente com a ideologia nacional do período, novamente adentrando os espaços escolares – fato até então não considerado por mim.

A pesquisadora Ana Maria Orlandini Tancredi de Carvalho, aponta em sua tese, no ano de 2006, a linha de trabalho ordenada pelo Ministério da Educação para a Educação Pré-escolar, durante a Ditadura Militar.

Por meio da leitura e da análise dos textos publicados na Revista Criança<sup>9</sup> e de mensagens presidenciais, Tancredi Carvalho apresenta que a política comandada pelo Ministério para as crianças pequenas enquadra-se num caráter focalizador, implementando programas de caráter nutricional, recreativo, preventivo e compensatório, sendo que muitas delas foram preconizadas e orientadas pelos Estados Unidos e estão descritas nos acordos MEC/USAID.

---

<sup>8</sup> Para maior conhecimento a respeito do assunto, consultar:  
ASSIS, O. M. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

\_\_\_\_\_. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira, 1993.

\_\_\_\_\_. **PROEPRE – Fundamentos teóricos**. Campinas: LPG/UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. **PROEPRE – Prática Pedagógica**. Campinas: LPG/UNICAMP, 1999.

<sup>9</sup> Primeiro periódico veiculado no país a respeito da Educação Pré-escolar.

Nesse contexto, na década de 1980 o Ministério da Educação, por solicitação de determinadas Unidades da Federação, firma convênio com a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – importando um programa com a função de formar recursos humanos para a pré-escola.

Também de acordo com a investigadora Anamaria Santana Silva, o programa é “comprado pelo MEC e oferecido a estados e municípios sem a menor preocupação com a diversidade econômica, social e cultural da realidade brasileira” (1999, p.45).

A autora ainda salienta que

[...] as políticas de atendimento em creches e pré-escolas são parte de um conjunto de outras políticas sociais e que refletem os interesses antagônicos de uma sociedade de classes. Portanto, sua implementação é determinada pelas múltiplas relações construídas historicamente entre Estado e sociedade civil (ibidem, p.41).

Desta forma, é possível afirmar que o momento histórico e social vivido pelo país até o início da década de 1980 propicia condições para a “prática de pacotes políticos”. Embora a proposta tenha caráter estritamente pedagógico não está à parte e nem alheio às influências do contexto social e político do país. Assim, naquele cenário, o referido programa se constituiu como um pacote educacional.

Seguindo a tendência nacional, mas também orientado e influenciado por questões pedagógicas, Amparo também opta pela implementação do Processo de Solicitação do Meio, no final da década de 1980, já denominado PROEPRE<sup>10</sup>, acompanhado de um processo de capacitação de professores.

Seguem-se então anos de formação continuada a fim de capacitar os docentes. Quatorze anos depois, ingresso como professora da rede, e imediatamente faço o curso. Após mais sete anos, torno me auxiliar nessa formação.

Como é possível perceber, cursar a Psicopedagogia Construtivista era a oportunidade para ampliar em nível de pós-graduação conhecimentos já adquiridos.

Nesse momento, já tinha adquirido verdadeira paixão pela atuação junto a professoras na formação continuada, e esse foi, acredito, o primeiro fator impulsionador e motivador para

---

<sup>10</sup> Ao longo destes quase vinte anos, a secretaria municipal de educação veio se firmando no atendimento pré-escolar e de ensino fundamental, seguindo a tendência das políticas em curso. Verifico que seu quadro técnico se constituiu e organizou sua função em consonância com as orientações e parâmetros colocados pela implementação do PROEPRE. Atualmente a atuação dos especialistas segue a lógica do acompanhamento e da orientação docente, pautados na teoria construtivista.

que eu me interessasse em ouvir, no retorno ao trabalho, em janeiro de 2001, a proposta de Formação promovida pela UNICAMP em parceria com os municípios da RMC:

*O curso atenderá professores efetivos das redes municipais das localidades que integram a Região Metropolitana de Campinas. O programa prevê entradas anuais de 400 alunos e o oferecimento do curso por um período que atenda às necessidades dos municípios.*

*Pesquisas apontaram que há quase 2000 professores sem a formação em Pedagogia.*

*Haverá um curso de formação para profissionais já formados da rede que tenham interesse em se capacitar para atuar na graduação junto aos professores que se inscreverem por cada município, pois o quadro docente da Faculdade de Educação da Universidade não tem como atender a esta nova demanda.*

*O convênio assinado pelas prefeituras junto universidade descreve que aos profissionais selecionados para participar desta primeira formação que os capacitaria a ser “formadores de formador” não poderiam ser impostos prejuízo algum. O curso de formação será integralmente presencial, acontecerá diariamente, por um período de quatro meses. Os interessados não terão perdas salariais, entretanto terão que custear todas as despesas daí decorrentes, como: alimentação, transporte, materiais didáticos, dentre outras.*

*A condição básica para ingresso é ter formação em pedagogia, ser um profissional com reconhecida liderança pedagógica interesse em participar do projeto.*

*Os dados levantados pela secretaria municipal de educação apontam que temos vinte e sete professores sem a graduação em pedagogia. De acordo com este número podem se inscrever três profissionais para esta primeira formação<sup>11</sup>.*

Mais tarde, porém, no decorrer dos anos fui compreender a dimensão do projeto. Pioneiro e inovador o foco de suas ações foi a formação inicial e a formação continuada de professoras, sem ser aligeirado. Formar profissionais para a docência no ensino superior possibilitaria também que estas pessoas desenvolvessem atividades nos Centros Municipais de Formação Continuada, vinculados às secretarias de educação.

Aquelas foram as primeiras informações que recebi acerca do PROESF e foram elas os únicos argumentos de discussão junto à minha família, para inscrever-me ou não no curso e

---

<sup>11</sup> Informações retiradas de material pessoal datado de 31 de janeiro de 2001.

para tomar uma decisão naquela noite, pois a resposta deveria ser dada na SME e encaminhada pra Universidade já no dia seguinte.

Foram horas de insônia após ter recebido todo apoio necessário. Mas será que estaria fazendo uma opção coerente? Viajar todo dia pra Campinas, pra quem não dirigia em estrada, ia ser um desafio, entretanto havia a opção de dividir carro com outras colegas, com colegas de municípios vizinhos ou mesmo ir com o ônibus que passava por Amparo e transportava funcionários da Universidade.

Aí começaram as primeiras desconstruções.

Ao chegar na SME, somente eu manifestei interesse. Muitas colegas ficaram com medo, pois há pouco tempo ocorrerá um crime em Campinas. Entretanto, a decisão estava tomada e meu nome foi encaminhado à UNICAMP.

Já no dia 28 de fevereiro, às 14h, na sala ED 04 ocorreu a entrevista para seleção dos inscritos no Curso de Especialização. Fui com o motorista da Secretaria de Educação, afinal estava em serviço. Ao entrar na sala fisionomias desconhecidas, de inscritos como eu e professores. Saí de Amparo com algumas orientações sobre como me portar durante o processo e o que falar. Apoiei-me nisso.

Voltei para casa com o sentimento de que havia me saído bem durante o processo. Não tive percepção alguma dos colegas ou dos coordenadores da entrevista de que houvesse dito algo inconveniente ou incorreto.

Dias depois, após a divulgação do resultado positivo da entrevista e do início das aulas aconteceu a primeira grande desconstrução. Toda a minha fala e argumentação durante a entrevista era diferente e até contrária ao que ouvira durante a primeira aula da disciplina Pedagogia da Educação Infantil. Várias questões passavam pela minha mente: Como pude ser aprovada se desconhecia totalmente aquele conteúdo? E o mais inquietante: Como poida atuar em uma função de especialista e de liderança na Educação Infantil, desconhecendo tudo aquilo?

Todavia, gratificante foi saber, tempos depois, que toda a minha fala, que no meu entender, poderia ter sido o argumento para a reprovação, analisada por diferentes ângulos pelos professores e professoras presentes, foi a justificativa para a minha aprovação. Assim, ingressei no PROESF.

### **3. EDUCAÇÃO INFANTIL: Para além dos aspectos do desenvolvimento infantil.**

Embora atuasse na pré-escola nunca me pareceu necessário conhecer ou discutir questões históricas, políticas, econômicas ou sociais sobre esse segmento educacional. Articular a educação pré-escolar aos aspectos históricos da sociedade pode parecer realmente desnecessário ou até um caso de *diletantismo* como aponta Kuhlmann Jr (1998), porém, segundo esse autor, é possível afirmar que a história do atendimento à educação infantil através da criação de instituições especializadas está ligada diretamente ao desenvolvimento e à ascensão capitalista bem como aos seus desdobramentos econômicos.

Na obra de Ariès (1981) encontra-se descrita a especificidade e a não linearidade para se abordar o conceito de Infância. O autor apresenta que tal conceito tem construção histórica e vai se modificando à medida que novas questões sociais vão transformando a vida das pessoas. A esse respeito Faria afirma que “Sendo a infância uma produção histórica, não poderemos, hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança, independentemente de sua classe social” (FARIA, 2002, p. 61)<sup>12</sup>.

[...] Portanto, tem-se um novo papel para a infância: seja em relação àquela criança que trabalha, seja em relação àquela que fica subitamente sem a mãe. Então, além de guardá-las e de garantir-lhes a vida, cabe agora também educar as crianças para o futuro, e é essa uma grande novidade trazida pelo capitalismo: esse outro jeito de viver precisa ser ensinado e aprendido desde tenra idade, já que se trata de uma nova maneira de viver, onde o tempo do trabalho define uma nova mentalidade [...] (ibidem, p. 65).

Isso realmente se tornaria um dos pontos de grande descoberta ao longo do curso de Especialização.

O atendimento educacional público à criança pequena só foi verificado no final do século XIX, impulsionado pela proclamação da República e pela abolição dos escravos.

Desta forma, o setor privado, desenvolve-se anteriormente. Em 1875, junto ao Colégio Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro e em 1877, junto à Escola Americana, na cidade de São Paulo, são criados os primeiros Jardins-de-Infância, seguindo o modelo europeu, com os mesmos materiais, tipos de profissionais e ideário: moralizador da cultura infantil,

---

<sup>12</sup> A publicação desta obra acontece no ano de 2002, entretanto o trabalho é a tese de doutorado da autora, concluída em 1993.

formador para o controle da vida social e para a sociedade capitalista moderna e industrial (KUHLMANN JR, 1998, 2000).

Foram esses interesses que permearam as questões pré-escolares da Exposição Pedagógica datada de 1883. Nela, a idéia de investimentos para a criação de instituições privadas foi a tônica marcante.

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JR, 1991, p. 19).

Nota-se assim que as iniciativas para o atendimento às crianças pobres nos jardins de infância não passavam de simples ressonâncias no âmbito político. Ao Estado caberia a articulação junto à iniciativa privada.

A proclamação da República ensejava a busca de um novo ideário. A difusão da idéia de que o desenvolvimento do país poderia ser atingido por meio de reformas educativas traz novamente à tona o debate acerca do atendimento público.

A inauguração do primeiro jardim de infância público do país deu-se em São Paulo, junto à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, no ano de 1896, servindo inclusive como estágio às professoras formadas pela escola onde ele se localizava. A implementação do atendimento público compunha parte da proposta educacional do partido republicano. As primeiras vagas foram destinadas aos filhos de membros do próprio partido (KUHLMANN JR, 1998).

De acordo com Monarcha (2006), a visão de mundo e de que tipo de criança deveria ser formada e educada no interior deste jardim de infância está refletida no tipo de construção projetada. A suntuosidade e o luxo marcaram o estilo da construção.

O atendimento em período parcial encontrava apoio nos setores médicos. Até os seis anos de idade a escola não era obrigatória, preferencialmente a educação da criança deveria ocorrer em casa junto à mãe e à família. Este preceito difundido na época forçosamente põe em debate a questão das mães que trabalhavam fora, enfatizando então o auxílio às famílias pobres.

As instituições criadas, a partir de então, assumem três grandes vertentes: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa, deixando à mostra o caráter educacional, mas com foco assistencial e de prevenção à marginalidade. Quando a pobreza, tida como categoria natural, decorrente e necessária ao processo de acumulação capitalista passa a se tornar uma questão social, Kuhlmann Jr (1991) denomina de assistência científica a ação, voltada à criança e destinada à garantia de sobrevivência.

O ano de 1879 marca a publicação de um documento destinado à elite feminina carioca. Nele o Dr K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, expõe em seu artigo intitulado “A Creche (asilo para a primeira infância)” a preocupação com a Lei do Ventre Livre que naquele momento colocava o problema da educação dos filhos libertos das escravas como um problema a ser enfrentado pelas donas-de-casa. Desta forma, é possível compreender que na Europa, especialmente, na França, a creche surge em função do trabalho feminino industrial, aqui, o surgimento da creche deve-se ao trabalho domiciliar doméstico, fruto maior da abolição da escravatura do que do desenvolvimento industrial.

No entanto, a criação de creches junto às indústrias foi propagada e defendida pelo seu caráter assistencial. Era “uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (KUHLMANN JR, 1991, p. 19).

Em 1899, no Rio de Janeiro, é inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado que era supervisionada por médicos e destinada aos filhos dos operários que lá trabalhavam. Kuhlmann Jr (1991), baseado nos estudos de Kishimoto (1988) e Vieira (1986), afirma que existiram outras indústrias que ofereceram creches aos filhos de seus funcionários, entre elas a Votorantim, em Sorocaba e a Companhia de Tecidos Aliança, também no Rio de Janeiro.

Existiram também creches fundadas e mantidas por pessoas ilustres da sociedade daquela época. Essas instituições eram baseadas em princípios de filantropia, retirando as crianças das ruas e as “educando” para a profissionalização e submissão.

[...] as creches, enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, nascem vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias (VIEIRA, 1999, p.29).

Seguindo o postulado presente no período, as creches também tinham como foco a educação da mãe na forma de cuidar de seu filho. Era a solução encontrada para um mal necessário que por vezes impedia a amamentação, podendo inclusive incitar o abandono.

Em 1902, inauguram-se em São Paulo, as primeiras escolas maternas pela espírita Anália Franco. Posteriormente, no Rio de Janeiro também são implementadas por iniciativas de juristas e de pessoas da elite carioca.

Kishimoto (1988) aponta em seus estudos que a é possível “inferir que motivações diversas, alheias à importância da educação pré-escolar, como o aumento da produção, a riqueza do estado e ações humanitárias ou cristãs, contribuíram para o aparecimento de escolas maternas nas décadas de vinte e trinta” (KISHIMOTO, 1988, p. 59).

A autora ainda aponta que naquele momento algumas classes de operários começam a se organizar em movimentos políticos e sociais, exigindo a construção e o funcionamento de estabelecimentos de guarda e de educação aos seus filhos, no momento em que eles, adultos, saiam para o trabalho. Desta forma, a escola maternal vai se consolidando como o estabelecimento destinado ao atendimento de crianças pobres e o jardim de infância, destinado às crianças ricas.

Como forma de não acentuar e explicitar essa discriminação por classe social, já consolidada, os educadores que trabalhavam nesses estabelecimentos justificavam-na por uma distribuição etária: as escolas maternas atendiam crianças de dois a quatro anos e os jardins de infância crianças de quatro a seis anos.

Faria (2002) apresenta o projeto educativo, idealizado e implementado por Mario de Andrade. Os Parques Infantis primeiramente foram organizados no município de São Paulo, na década de 30, posteriormente expandindo-se para outros estados do país. A autora ainda caracteriza o mentor do projeto como alguém que acreditava “no papel do Estado para resolver as questões sociais e garantir espaço público para a classe operária”, por isso também acreditando e trabalhando pela infância (2002, p. 86).

Os Parques Infantis de Mario de Andrade se configuraram num projeto pedagógico, de caráter não-escolar, fundamentado em bases culturais e estéticas, acolhendo crianças dos dois aos doze anos, com o intuito de garantir a estas, filhas de operários, o direito de brincar.

Paralela à apresentação da proposta do PI, Faria ainda aponta as lutas e os movimentos organizados pela classe operária pela garantia do direito à creche e à pré-escola, atrelando

assim a história da infância na classe operária à “história do trabalho, da mulher e da pobreza” (ibidem, p. 97)

A grande busca por atendimento efetivamente se dá na década de 1970. O ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista desencadeiam a grande procura e a exigência por creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas.

Nesse contexto, surgem os Centros de Recreação, as Unidades Casulo e o atendimento do MOBREAL – Fundação Educar - que visavam prestar assistência à criança de até seis anos de idade, prevenindo também a marginalidade. Assim, expandiu-se desordenadamente a acolhida à criança pequena brasileira, nascendo um padrão de “atendimento pobre para pobre”. Desta forma, Rosemberg (1997) afirma que os projetos e ações federais responsáveis por esse crescimento adotaram um modelo de baixo custo e empobrecido para a Educação Infantil.

Embora o movimento feminista brasileiro, do final da década de 1960 e início de 1970 tenha imprimido as lutas pela garantia do direito à educação da criança pequena só é contemplado efetivamente com isso em 1988 com a Constituição Federal, no período caracterizado pela abertura política e pela redemocratização do país. Nesse contexto, a carta magna do país traz consigo orientações de descentralização ao estado federativo brasileiro. Atualmente, o país presencia esta política descentralizadora especialmente no aparato de proteção social.

Ao mesmo tempo em que essa lei representa grande avanço à realidade educacional brasileira também coloca obstáculos e desafios a serem enfrentados pelos gestores da política educacional nas diferentes instâncias de governo.

Reafirmado e garantido pelo artigo 208 da lei, a frequência de crianças e de adolescentes ao Ensino Fundamental permanece de caráter obrigatório. Já o artigo 211 determina que a formação e a educação de crianças e adolescentes de zero a quatorze anos, em espaços institucionalizados esteja sob à responsabilidade das esferas municipais.

Especificamente na área educacional, após a transferência dessa competência para o poder local, constata-se um aumento da demanda pelo atendimento de caráter obrigatório.

Rodriguez (2001) aponta que no período o país foi marcado por um processo de descentralização, impondo novas relações entre Estado e Sociedade. Agora, municípios devem arcar sozinhos com serviços anteriormente prestados em parceria com outras esferas

governamentais. Há maior autonomia para as tomadas de decisões, no entanto, assumem-se mais responsabilidades, necessitando dar respostas a uma demanda social crescente e carente de políticas sociais.

Por conseguinte, as redes municipais iniciam um processo de municipalização e criação de rede própria para atendimento ao Ensino Fundamental, buscando também garantir a oferta de atendimento à Educação Infantil.

Decerto então, é possível afirmar que a Constituição Brasileira de 1988 representou um grande marco para a criança de 0 a 06 anos, assegurando seus direitos e, entre esses, o direito à Educação Infantil. Incluído no inciso IV, o artigo 208 da lei garante o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 06 anos, atribuindo, como já exposto, esta responsabilidade aos municípios – artigo 30, inciso VI – com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

Atualmente, mesmo antes de seu nascimento a criança já é alvo de preocupações, pois à gestante já são legalmente garantidos apoio e acompanhamento. Assim, a criança que outrora já pertenceu à condição de objeto de tutela constitui-se, neste momento, num sujeito de direitos, a quem precisam ser garantidas todas as especificidades desta faixa etária para que possa vivenciar e construir a sua cidadania.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, estabelece a educação de crianças de 0 a 03 anos em creches e de 04 a 06 anos em pré-escolas<sup>13</sup> e, ainda, confere a esse segmento o caráter de complementação à ação da família e da comunidade.

Atualmente, a educação da criança pequena em espaços públicos institucionalizados tem buscado se apoiar em outra referência – que não seja a Pedagogia Escolar – para conduzir as práticas educativas. O conceito de Pedagogia da Infância, centralizando a criança como foco deste processo de formação exige discussões a respeito da especificidade dessa educação em relação ao ensino escolar.

Assim, a formação a um número cada vez maior de professoras<sup>14</sup> emerge como problemática a ser enfrentada pelas redes, na busca pela melhoria da qualidade do ensino

---

<sup>13</sup> Não abordarei neste trabalho questões referentes à ampliação e à antecipação do Ensino Fundamental obrigatório, orientado pelas leis federais 11114/05 e 11274/06.

<sup>14</sup> Embora haja homens e mulheres exercendo atividades junto às crianças da Educação Infantil, opto neste trabalho o uso pelo termo no feminino, visto serem mulheres a maioria de profissionais que atuam nesse segmento educacional. Para maior conhecimento a respeito do assunto consultar:

público, necessidade afirmada na LDB como responsabilidade do poder local. Assim, cabe às redes municipais de ensino a obrigação por garantir a formação aos seus profissionais em exercício na educação, promovendo capacitações em serviço.

Na apresentação dos Referenciais para a Formação de Professores (1999, p.05) afirma-se que “a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor”. É sabido, porém que a melhoria da qualidade da educação independe apenas disso, ela provem do resultado da união de várias ações articuladas, como por exemplo: a melhoria do salário, das condições de trabalho e, principalmente, de sua formação profissional.

É inegável que essa premissa seja consenso entre os estudiosos e investigadores da área, entretanto tal documento tomado como orientador das ações de formação docente em âmbito federal e principalmente municipal, não apresenta incorporadas em seu texto questões específicas e singulares da Educação Infantil. A esse respeito, Rocha (1997) faz uma análise acerca do documento preliminar que se propõe ser referência para a formação docente e aponta a necessidade de se ter a criança como eixo para as ações de formação voltadas às profissionais de Educação Infantil, criticando assim a unificação da formação pretendida pelo referencial.

A realidade das creches, nas cidades brasileiras, ainda é muito diversa nesse aspecto da formação. Existem algumas situações em que a maioria dos profissionais que atuam nessas instituições não possui habilitação específica em nível médio ou mesmo na escolaridade fundamental; em outras, já é possível verificar que existem profissionais com nível superior atuando na faixa etária de 0 a 03 anos e, em outras ainda, profissionais com formação e sem formação escolar trabalhando com as mesmas crianças. A variação dessas práticas pode ser entendida sob dois pontos. No primeiro deles tais práticas são sustentadas, segundo Angotti (2003), em bases originadas do senso comum, não estando, muitas vezes, ligadas ao campo científico que orienta a Educação, no segundo, essa variação pode ser explicada pela exigência legal de formação dos profissionais, no decorrer da última década.

É importante ressaltar que apenas a obtenção de um diploma universitário não garantem práticas educativas e de formação mais qualificadas, contudo o que contribuirá imensamente no cotidiano pedagógico destas profissionais é um certificado oriundo de uma

formação específica ao trabalho com a criança pequena. Nesse sentido, Cerisara (2002), considera que são necessárias reformulações junto aos atuais cursos de formação destinados às profissionais que trabalham com a primeira etapa da Educação Básica. É urgente, integrar a eles elementos que constituam a especificidade do trabalho na Educação Infantil, para que não mais ofereçam, nesse segmento, a formação assentada nos princípios da docência para as séries iniciais do ensino fundamental.

O caráter educativo-pedagógico confiado à Educação Infantil, pela LDB, impõe o desafio de se formar profissionais dentro das especificidades de 0 a 06 anos, fazendo com que os que atuem na faixa etária de 0 a 03 anos abandonem, paulatinamente, práticas de maternagem que são históricas, nesse segmento, e os que atuem de 04 a 06 anos deixem, em seu cotidiano, de antecipar a escolarização. A importância da formação para as profissionais que atuam neste segmento educacional é destacada também por Kishimoto (2002, p.37) quando afirma que “as investigações evidenciam a necessidade de políticas públicas que favoreçam a oferta da formação inicial, dentro dos vários níveis de escolarização: ensino médio e superior (graduação e pós-graduação)”. Junto dessa formação, é necessário que se considere, igualmente, a formação permanente e contínua para os profissionais, obtida por meio da educação continuada.

A incorporação das creches aos sistemas de ensino, pela LDB (art 89), e a necessidade – emergencial – de formação das profissionais, também colocada pela lei, (art 62), está fazendo com que, principalmente municípios formulem estratégias, parcerias e convênios para oferecimento desta formação, em caráter inicial e continuado, e as implementem em ações que, efetivamente, garantam o atendimento educacional democrático, de qualidade e que respeite os direitos das crianças.

A formação das profissionais da Educação tem sido nos últimos tempos, uma das preocupações centrais no âmbito governamental, em parte justificada pelo movimento de luta dos educadores pela sua formação e pela profissionalização do magistério, representada pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A atual política de formação destas profissionais ameaça essa conquista, pois está evidenciada no quadro das reformas educacionais e na própria LDB que esta formação em nível superior dar-se-á em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, isto fez com que estes se expandissem e que explicitassem o objetivo principal de sua formação: a

ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana (FREITAS apud FREITAS, 2002).

No final dos anos 80 foi possível verificar que o caráter tecnicista da formação que predominou nessa área, entre as décadas de 60 e 70, foi substituído por concepções de caráter sócio-histórico, evidenciando a necessidade de um profissional de caráter amplo que domine e compreenda a realidade contemporânea, desenvolvendo sua consciência crítica a fim de interferir e transformar as condições da educação e da sociedade. (Freitas, 2002).

Assim também, à formação continuada, especificamente, já foram designadas diversas concepções, cada uma com significado singular ao período e ao contexto em que se deu. Conceitos de treinamento, de aperfeiçoamento, de reciclagem e de capacitação, em algum momento já se mostraram suficientes para caracterizar esse tipo de formação<sup>15</sup>.

Em resumo, a efetiva incorporação da formação continuada como política educacional no contexto nacional acontece durante a década de 90, a partir da obrigatoriedade dada pela LDB. E foi nesse cenário que se deu minha inserção na Faculdade de Educação da UNICAMP, como aluna do curso de Especialização do PROESF.

---

<sup>15</sup> Conforme texto publicado nos Anais do Seminário “Centros de Formação Continuada de Professores em Municípios”, realizado em dezembro de 2003, na Faculdade de Educação da UNICAMP, os conceitos subjacentes aos termos já utilizados para caracterizar a formação continuada imprimem direções às decisões tomadas e às ações propostas e realizadas” (p. 02). Desta forma, treinamento: usado na década de 60, significa instalar destrezas e habilidades; aperfeiçoamento: aperfeiçoar, melhorando algo que já era realizado, é o termo usado na década de 70; reciclagem: característico da década de 90 esse termo trás consigo o ideário da atualização profissional, caracterizada por cursos rápidos, em consonância com a lógica da produção capitalista; capacitação: tornar capaz quem ainda não é.

#### **4. PROGRAMA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PROESF.**

*Este curso é o resultado das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da Universidade Estadual de Campinas como um todo. Ele representa a concretização de uma das lutas que a Faculdade empreende em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação dos professores. Por outro lado, o curso resulta também da sensibilidade dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas, em favorecer que seus professores possam adquirir uma melhor formação docente. (documento digitado - PROESF)*

Como já apresentado, as orientações impostas pela LDB, especialmente as descritas nos artigos 61, 67 e 87 desencadearam um processo de inquietação nacional com a formação dos profissionais da Educação.

Aliando-se às preocupações do poder municipal a esta problemática, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – instituição de referência nacional e internacional na formação de profissionais em graduação e pós-graduação também se engaja neste trabalho.

Por meio da Faculdade de Educação, em janeiro, do ano de 2001, momento em que a reitoria da instituição estava sob a coordenação do Prof. Dr. Hermano Tavares, e logo após a posse dos novos prefeitos, bem como de seus secretários, ocorria na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – a primeira reunião do Fórum de Secretários de Educação da Região Metropolitana de Campinas<sup>16</sup>, tendo como um de seus intentos, naquele momento, o planejamento de ações para a formulação e para a implementação de um curso de graduação às professoras em exercício nessas localidades<sup>17</sup>. Participaram também dessa reunião representante da Pró-Reitoria de Graduação e professores da Faculdade de Educação.

Esta foi a primeira de uma série de encontros cujas discussões enfocavam a necessidade de formulação e de implementação de uma política educacional voltada à

---

<sup>16</sup> Criada pela Lei Complementar 870/00, a Região Metropolitana de Campinas é formada por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. A organização dessas localidades teve como propósito integrar ações que são de interesse comum a cada uma das prefeituras. O município de Amparo não faz parte da RMC, entretanto está presente em todas as ações do PROESF devido ao engajamento do então prefeito municipal, junto à Universidade.

<sup>17</sup> Por se tratar de um curso para professoras que já desenvolviam atividades nas redes municipais a condição básica para ingresso era ter cursado o Ensino Médio na modalidade normal - Magistério.

formação continuada dos profissionais de educação que estivesse integrada e articulada entre os municípios da RMC.

Por meio da leitura das atas dessas reuniões é possível afirmar que a formação de professores no Ensino Superior foi uma problemática presente durante as discussões do grupo que contava naquele momento com a participação de dezoito profissionais<sup>18</sup> que representavam seus municípios, bem como de professores da própria Universidade.

Já durante as primeiras reuniões esses profissionais divididos em três grupos de trabalho tiveram como tarefa a realização de levantamento acerca das condições de infraestrutura nos diferentes municípios que compõem a RMC “no que se refere a pessoal; instalações físicas (existentes, ociosas ou disponíveis), infra-estrutura de equipamentos, facilidade de alocação e disponibilidade de verbas, escolas de nível superior presentes nas diferentes cidades (...)” (2001).<sup>19</sup>

Desta forma, verifica-se que a proposta de um curso de graduação às professoras efetivas das redes municipais da RMC já tinha um caráter descentralizado, visto estarem sendo levantadas possibilidades para oferta em todos os municípios presentes.

Em junho desse mesmo ano já aconteciam nos municípios então participantes do projeto as primeiras investigações acerca de interesse, de verba prevista e de espaço físico para a realização de um curso de Pedagogia em convênio com a UNICAMP. Também é possível constatar, por meio das leituras dos documentos produzidos no período, que até esse momento não havia ainda convênio algum firmado com as instâncias federal ou estadual, pois sugeria-se que os municípios arcassem com o custeio que giraria de R\$ 150 (cento e cinquenta) a R\$ 300 (trezentos) reais por professor. Todo o recurso seria gerido pelas prefeituras e pela Universidade.

Foi durante o segundo semestre do ano de 2001 que a proposta do curso de graduação começou a tomar forma. Na reunião do Fórum de Secretários Municipais da RMC realizada no dia vinte e três de novembro foi apresentado aos presentes o projeto de um curso de Pedagogia para professores em exercício na Educação infantil e Primeiras Séries do Ensino

---

<sup>18</sup> Os profissionais participantes desses encontros representavam seus municípios e por orientação da própria Universidade deveriam de alguma forma estar ligados às Secretarias Municipais de Educação. Embora as reuniões fossem denominadas de Fórum de Secretários Municipais, nem todos os presentes exerciam essa função. Através da leitura e da análise da lista de presentes às reuniões verifica-se que além de secretários, compunham esse grupo: diretores pedagógicos ou de departamento de ensino, assessores das secretarias de educação.

<sup>19</sup> Trecho extraído de uma das atas de reuniões entre os docentes da FE/UNICAMP, engajados na discussão do projeto e secretários ou representantes de governo da RMC.

Fundamental das redes municipais de ensino da RMC. Até aquele momento ainda não havia a garantia de isenção de custos aos municípios. Estava sendo discutida na Assembléia Legislativa a Lei Orçamentária para financiamento a Programas de Formação de Professores em parceria entre Universidades e Prefeituras.

Nesse momento, já havia a previsão de que a graduação teria início no ano de 2002, em três pólos, atendendo neste primeiro ano de implementação 400 (quatrocentos) professores de uma demanda que totalizava naquele momento 2780 (dois mil setecentos e oitenta) profissionais, organizado em aulas presenciais, com três anos de duração e carga horária de 3.300 (três mil e trezentas) horas. Esta pode ser considerada como uma das grandes inovações desse curso. A obrigatoriedade de frequência diária às aulas deu a ele o diferencial entre as outras propostas de formação criadas no período por outros estabelecimentos de ensino.

No início do ano de 2002, é divulgado e confirmado, pela FE, junto aos membros componentes do Fórum o financiamento obtido para a implementação do curso. Para cada conquista alcançada pela Universidade, abriam-se outras novas frentes de trabalho. A garantia da realização do curso de graduação exigia-se que se discutissem quem seriam os decentes envolvidos nessa empreitada. Ao quadro de professores da própria instituição o trabalho era incompatível a horário e a disponibilidade. O corpo discente da pós-graduação da Universidade teria condições de assumir tal desafio, entretanto seria um paradoxo, visto ser a unânime a preocupação, além da formação inicial, a implementação ou a solidificação da formação continuada nos municípios.

À medida que todas essas inquietações vão sendo discutidas e que decisões vão sendo tomadas a respeito do curso de graduação do PROESF, minha entrada nesta história também se aproxima. A definição pela realização de um curso de Especialização para formar docentes da própria rede à condução da Pedagogia foi o elo que uniu a história do PROESF à história da minha formação em pós-graduação.

#### **4.1 À continuação de minhas inquietações**

A assinatura oficial do convênio pelas prefeituras e pela Universidade ocorreu no dia 15 de março de 2002 e as aulas da Especialização começaram no dia 18 de março.

Todos os planejamentos feitos e as certezas começavam a se tornar problemas. Não houve professores aprovados dos municípios vizinhos a Amparo, logo, não haveria com quem

dividir carro ou despesas; o ônibus era fretado somente para funcionários, aluno não podia ser transportado. A solução foi aprender a dirigir até a UNICAMP, no domingo anterior ao início das aulas.

O início das aulas foi marcado pela recepção às alunas-professoras no Salão Nobre da FE e não podia ser mais receptiva e calorosa, afinal ouvir que éramos alunas especiais de pós-graduação, pois entrávamos como alunas e sairíamos como colegas de trabalho<sup>20</sup> (informação verbal), era algo extremamente gratificante naquele momento.

E desta maneira foram iniciadas as aulas. Sessenta pessoas, representando os municípios da RMC, divididas em três blocos de oito áreas curriculares, assim organizados:

#### Cultura Teórico-Educativa e Organização do trabalho da Escola:

- 1 – Pensamento Filosófico e Educação.
- 2 – Pensamento Psicológico e Educação.
- 3 – Pensamento Sociológico e Educação.
- 4 – Pensamento Histórico e Educação.
- 5 – Política Educacional e Currículo.
- 6 – Planejamento e Gestão Escolar.
- 7 – Educação e Tecnologia.
- 8 – Currículo e Escola.

#### CULTURA PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

- 1- Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa.
- 2- Teoria Pedagógica e Produção em Matemática.
- 3- Teoria Pedagógica e Produção em Arte.
- 4- Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física.
- 5- Teoria Pedagógica e Produção em História.
- 6- Teoria Pedagógica e Produção em Geografia.
- 7- Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente.
- 8- Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade.

#### CULTURA INCLUSIVA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

- 1 – Multiculturalismo e Diversidade Cultural.

---

<sup>20</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Agueda Bernardete Bittencourt, diretora da Faculdade de Educação, na solenidade de abertura do Curso de Especialização Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores – PROESF – realizada no salão Nobre da Faculdade de Educação da UNICAMP, no dia 18 de março de 2002.

- 2 – Educação de crianças de 0 a 06 anos.
- 3 – Pedagogia da Educação Infantil.
- 4 – Educação Não Formal.
- 5 – Avaliação.
- 6 – Pesquisa Educacional.
- 7 – Educação Especial.
- 8 – Temas Transversais.

Fui matriculada no Bloco III – CULTURA INCLUSIVA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO – e deveria cumprir 45h/a em cada disciplina. Aqui continuavam as desconstruções...

As disciplinas que mais me inquietaram, foram as que se referiam à Educação Infantil e a disciplina de Avaliação. As demais agregavam novos conhecimentos, mas não traziam desconforto, pelo contrário, eram peças de um quebra-cabeça que articuladas, faziam sentido.

Os conteúdos abordados nas disciplinas coordenadas pelas professoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Maria Evelynna Pompeu do Nascimento passaram a ser instigantes à medida que apresentavam um enfoque diferenciado, daquilo que eu conhecia, em relação à educação da criança pequena. Através das discussões com as colegas e as professoras, algumas frases que foram sendo ditas até hoje me acompanham dentro e fora de sala de aula:

*Educação Infantil é direito da criança e opção da família.*

*Educação Infantil não atende necessidade básica, quem atende necessidade básica é zoológico.*

*Nesta disciplina (Pedagogia da Educação Infantil) será preciso renovar os disquetes, passar antivírus em alguns, formatar outros e deletar alguns.*

*Todo ser humano é um ser em desenvolvimento, não só as crianças.*

*Creche é o local de exercício da cidadania da pequena infância.*

*Todo professor tem que saber trabalhar com os pais e com as ações deles.*

*Por que o termo solarium para descrever um dos espaços da creche se o Brasil é um país tropical?*

*Creche, além de ser espaço de Educação Infantil é local de Educação do Adulto.*

*Três atores: família, professor, criança.*

*Tirar da cabeça que mãe que deixa o filho na creche não gosta dele.*

*Berço denota controle.*

*As plantas arquitetônicas das creches favorecem a construção e visão de mundo ou só considera as crianças como alunos?*

*Clientela não é família.*

*Pensar na organização do tempo e do espaço.*

*Conceito de infância foi construído historicamente.*

*Estudar as crianças contemporâneas é analisar as condições sociais que moldam a vida familiar.*

*Família nuclear não é mais dominante e nem é a única.*

*Bebê não é aluno. Criança não é aluno.*

*A partir do século XX, os modelos pedagógicos são ditados por psicólogos.*

*Além das crianças indígenas, havia também crianças portuguesas, no Brasil, a partir do descobrimento.*

*A Roda dos Expostos foi a primeira política de assistência à criança no país.*

Nada conveniente, mas utilizando o velho jargão já conhecido o que passava pela minha cabeça era: como pude atuar em função de especialista na Educação Infantil, sem sequer considerar essas questões em meu cotidiano? Embora a atuação fosse basicamente pedagógica questões históricas, sociais, políticas e econômicas permeavam todo o cotidiano das instituições de Educação Infantil, e eu nunca havia me dado conta disto.

Exposta a toda essa gama de informação e de formação a primeira reação foi deletar os disquetes. No entanto, uma das frases ditas pela professora Ana Lúcia ainda seria mais forte: “Quando chocar, fazer reflexão!” Era claro! Não poderia apagar toda formação inicial e continuada pelas quais já havia passado. O momento se configurava numa oportunidade única de reflexão.

Assim, com o passar do tempo e à medida que as aulas foram se desenvolvendo fui percebendo que a aluna poderia interferir diretamente na ação da profissional, bem como a profissional também poderia contribuir com as reflexões da aluna. Tudo isso agregado à origem da forma escola discutida e debatida nas aulas de Avaliação davam vigor para que rapidamente eu quisesse retomar minhas atribuições na SME.

## 5. DO REENCONTRO À DESCOBERTA. DA DESCOBERTA À AÇÃO

São inúmeras as contribuições às práticas desenvolvidas na Educação Infantil, agregadas através das aulas, discussões e seminários, pelas disciplinas do PROESF, tanto na Especialização quanto na Graduação. Todas elas, interferindo diretamente nas ações docente junto às alunas da pedagogia e supervisora pedagógica de Educação Infantil.

Às aulas de Pedagogia, trabalhando com a disciplina Educação da criança de 0 a 06 anos, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, o cotidiano foi ainda de constantes reflexões e de satisfação. Também para vários alunas-professoras da Graduação representou um momento de descobertas e de tomada de consciência acerca de muitos aspectos:

*Nunca imaginei que a criança tivesse história.*

*As mães podem preferir trabalhar a ficar com os filhos em casa?*

*A creche é realmente para todas as crianças? Não é somente para aquelas cujas mães trabalham?*

*A roda dos expostos também protegia as crianças!*

*Infância e criança são conceitos distintos.*

*Maternidade não é instinto!*

*O Banco Mundial está na minha sala.*

Para quem realmente ficava submerso no dia-a-dia de uma creche ou pré-escola preocupado com questões relativas ao desenvolvimento infantil era surpreendente pensar que referir-se à criança significava muito mais do que se referir-se a aluno ou a aluna, ou ainda, que o conceito de Infância foi construído socialmente e não pode ser tomado independente de variáveis como classe, sexo e etnia.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998) é possível afirmar que a história do atendimento à educação infantil através da criação de instituições especializadas está ligada diretamente ao desenvolvimento e à ascensão capitalista na produção de seres sadios, fortes, higiênicos, limpos e capazes para a manutenção e solidificação capitalista que se firmava.

A apropriação pelo capital de forças de trabalho suplementares, envolveu mulheres e crianças e foi motivada pela maquinaria. Assim,

(...) transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório, para o capital, tomou lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes (MARX, 2003, [1867], p. 451).

As crianças responsáveis pela manutenção das máquinas ficavam frequentemente encarregues de as limpar e colocar óleo, em locais que estavam fora do alcance dos adultos. Nas indústrias têxteis, os mais novos tinham a função de *scavengers* e *piecers*. Cabia aos *scavengers* apanhar os restos de algodão debaixo das máquinas e limpar o óleo, o pó e a sujidade dos seus mecanismos. Os *piecers*, por sua vez, tinham que se inclinar sobre as máquinas em movimento, de modo a emendar os fios partidos. Esta tarefa era extremamente arriscada, já que tinha que ser feita em pleno funcionamento da maquinaria (HAMMOND & B apud VIGÁRIO, 2004, p.53)<sup>21</sup>.

(...) Nalgumas fábricas, a situação era tal que era prática corrente mergulhar as crianças em cisternas de água para evitar a sonolência. Feridas e pisaduras eram os resultados mais comuns dos castigos sádicos dos contramestres (CASE<sup>22</sup>; PINCHBECK & HEWITT<sup>23</sup> apud VIGÁRIO, 2004, p. 57).

Reafirmando estas questões, Guattari (1987), nomeia como sendo necessária a preparação das crianças, cada vez mais precocemente, no cotidiano colocado pelo capital. O processo de iniciação desenvolvido pela família, pelas instituições educativas e pelos recursos audiovisuais imprime os valores capitalistas dentro daquilo que o autor chama de “tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos ou competências semióticas”.

Verifica-se, portanto, que a gênese destas instituições está fundamentada na base capital, não sendo possível desconsiderar tal aspecto no cotidiano, dentro das instituições que acolhem a criança pequena.

Minha formação inicial na graduação ocorreu nos cursos de Letras e, posteriormente, na Complementação em Pedagogia. A grade curricular de ambos tinha um aspecto multidisciplinar. Estudamos Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação, entretanto, acredito que por influência de meu trabalho na rede municipal pré-escolar meu enfoque sempre se deu mais na vertente psicológica.

Ao observar a produção artística de uma criança, meu olhar se guiava para tentar compreender o porquê daquela criança utilizar somente cores escuras. Será que a cores roxa,

---

<sup>21</sup> Hammond, J. L. & B., 1978 [1917], *The Town Labourer, 1760-1832*, London, Longman.

<sup>22</sup> Case, S. L., 1985, *The Industrial Revolution*, London, Bell & Hyman Limited.

<sup>23</sup> Pinchbeck & Hewitt, M., 1972-73, *Children in English Society*, Volumes I e II, London, Routledge & Kegan Paul.

preta ou marrom servindo para riscar todo o desenho feito, utilizadas naquele papel queriam me mostrar que aquela criança pudesse sofrer algum tipo de violência em casa?

Foi surpreendente perceber e compreender como as relações de gênero vão sendo construídas e impostas às crianças desde o seu nascimento.

Estar professora, atividade possível pelo PROESF, na Graduação e supervisora na Secretaria de Educação propicia o convívio com crianças em espaços institucionalizados e também com o adulto que cuida e educa esta criança. É grande a contribuição do PROESF a esse cotidiano, desmistificando práticas cristalizadas e alterando discursos.

Conhecer e compreender a origem das creches e pré-escolas no Brasil e seus desdobramentos e implicações articulados às transformações sociais são de fundamental importância para que a família nuclear, modelo burguês de organização entre pessoas consanguíneas, deixe de ser tomada como referência e para que a mulher/mãe não seja qualificada como aquela que “abandona” seu filho ou filha aos cuidados de outra pessoa numa instituição educativa.

No país a ação do Estado voltada à criança pequena pobre sempre esteve vinculada muito mais à tutela do que a qualquer outro tipo de atendimento. Isto fez com que, paulatinamente, as discussões quanto aos direitos suprimissem-se e a desobrigação à oferta fosse tomando seu lugar.

Assim, quando me coloco de frente com todos esses fatos que direta ou indiretamente exerceram influência sobre o tipo de atendimento e de oferta de vaga à criança pequena no país, consigo melhor compreender a dimensão que todos estes anos de convivência no espaço acadêmico junto a professores e especialmente a colegas pôde suscitar.

As palavras “*Quando chocar, fazer reflexão!*” tornaram-se tão presentes pois auxiliaram na compreensão de que a ciência busca confrontos e não verdades e que até dentro daquele ambiente as discussões me levariam a questionar aquilo que eu acabara de ler e tomara como verdade: ao ler Ariès quando descreve sobre os sentimentos de infância tem-se a impressão de linearidade, todavia, os caminhos seguidos propositalmente pelas discussões apontavam para a inexistência de uma homogeneidade social em relação ao tratamento dispensado à criança.

A proposta de formação implementada pelo PROESF procurou posicionar tanto nós, alunas da pós-graduação, como nossas alunas-professoras do curso de Pedagogia, numa perspectiva de profissional do ensino, ocupado da aprendizagem e da formação daquele a

quem se dirige nossa ação. Buscou-se, durante as aulas, nos dois níveis, oferecer a formação acadêmico-escolar e a formação à vida, articulando o conhecimento com a experiência, num contexto em que o agir para o formar diferencia-se em muito do agir para o informar.

Partindo do caráter provisório do conhecimento, a estrutura curricular, organizada de modo que este se fizesse presente de forma multidisciplinar, ligada ao conceito de educação como um processo prolongado ofereceu a mim possibilidades de permanentes construções e revisões, à medida que novas discussões eram desencadeadas novas bases iam sendo construídas, desencadeando revisões acerca de tudo aquilo que tinha sido construído até então.

Considero, portanto que meu papel dentro do PROESF efetivamente se converteu em aluna formada pela pós-graduação e em professora formadora na Pedagogia. As influências sofridas por esta formação, especialmente as que se relacionam com as práticas e com o direito à Educação Infantil deixaram marcas que atualmente incidem diretamente em minha ação como profissional fora do contexto acadêmico, explicitando mais uma vez, o quão insuficientes são apenas o bom senso e os conhecimentos advindos da psicologia para o trabalho com a criança pequena, bem como para a contribuição nos debates e discussões quanto ao andamento das políticas educacionais para este nível educacional.

Também é merecedor de destaque as possibilidades dadas pelo PROESF às alunas da Graduação. Por meio das avaliações conduzidas por nós Assistentes Pedagógicos<sup>24</sup> foi possível verificar o quanto para eles também muitas das discussões e das temáticas abordadas eram desconhecidas. A importância da educação da criança pequena em espaços públicos e coletivos, convivendo com outros pares, assim como o reconhecimento da relevância da educação infantil foram falas construídas por essas alunas, que nasceram como substitutas do

---

<sup>24</sup> Além das atividades avaliativas propostas por nós APs, a coordenação do curso, semestralmente realizava avaliações com as alunas-professoras da graduação, visando a organização de um banco de dados referente à implementação do Programa e não somente ao trabalho desenvolvido em sala. Destas, destaco duas: A primeira avaliação colheu dados referentes ao 1º semestre letivo (agosto a dezembro de 2002): foram evidenciados muitos pontos positivos em relação às aulas diárias, às aulas magnas e às atividades culturais. A avaliação feita pelos secretários municipais também foi positiva, tanto do primeiro semestre da Graduação como da Especialização. Segundo eles, já era possível verificar mudanças naquele momento. Municípios estavam investindo no acervo de livros para oferecer às profissionais uma biblioteca. Entretanto, foi apontado nessa avaliação pelos alunos da graduação que estes foram tratados de forma preconceituosa por parte de outros alunos da Faculdade de Educação. Na segunda avaliação realizada, no final de 2003, dois dos resultados encontrados foram: Baixa evasão e reprovação: abaixo de 1,8% e dificuldade na organização do tempo para que os APs participassem das reuniões de supervisão, pois todos se dividiam entre a atuação nas redes e a docência. Entretanto, apesar desta dificuldade o retorno dado pelas alunas-professoras da Graduação à coordenação do curso sempre destacava positivamente as estratégias usadas em sala e o grau de envolvimento dos APs.

discurso que apoiado na crença de que criança deixada na creche era advinda de família inconsciente ou inconstante.

Assim finalizo, acreditando ter deixado explicitado o quanto significou este programa de formação para as Secretarias Municipais de Educação dos municípios pertencentes à RMC, mas principalmente, o quanto representou em meu processo formativo, influenciando diretamente a eleição de meu objeto de pesquisa para o Mestrado Acadêmico nesta Universidade e deixando contribuições que me acompanharão ao longo de minha trajetória acadêmico-profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Manuel. **Curso de formação de professores tem aprovação de 98,4% dos alunos.** Jornal da UNICAMP, Campinas, 7 a 21 de junho de 2004. Ano XVIII, nº 255, p. 11.

ANGOTTI, Maristela. Identidades, Formações e Carreiras de Profissionais da Educação Infantil: delineando as bases para profissionalização. In: III Congresso Paulista de Educação Infantil, maio/2003, Águas de Lindóia. **Anais do III Congresso Paulista de Educação Infantil.** São Paulo: 2003.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani; ASSIS, Múcio Camargo. (org). **PROEPRE – Fundamentos Teóricos.** 3 ed. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 2000.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Memorial.** 1994. Trabalho apresentado à Universidade Federal da Bahia – Área III – Ciências Humanas, para prêmio Pesquisador do ano. Bahia, BA, 1995. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>>. Acesso em 03 mai.2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** 2000.

CARDOSO, Sérgio. **O olhar viajante (do etnólogo).** In: NOVAES, Aauto et al. *O Olhar.* São Paulo: Cia das Letras, 1988.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **Políticas Nacionais de Educação Infantil: Mobral, Educação Pré-escolar e a Revista Criança.** 2006. 229f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CERISARA. A. B. **Professoras de Educação Infantil – entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOLEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 1999. 55-83

CURSO DE PEDAGOGIA PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS. Campinas, 2002, digitado.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias e brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas**. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105 – 131.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 113 – 138, out 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_010130/ing\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_010130/ing_pt/nrm_iso)> Acesso em 02 abr 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 137 – 168, set 2002.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 01, [28], p. 139 – 156, mar. 1999.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3 ed. Brasiliense, 1987. p. 50 - 55.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação**. [ ]. Trabalho divulgado no site da Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>>. Acesso em 03 mai.2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 64, p. 57 – 60. 1988.

\_\_\_\_\_. Pensando a formação em diferentes perspectivas. In: *III Congresso Paulista de Educação Infantil*, maio/2003, Águas de Lindóia. **Anais do III Congresso Paulista de Educação Infantil**. São Paulo: 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 78, p.17 – 26, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T. et al. (org). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469 – 496.

LIMA, Roberto Pastana Teixeira (org). Estância Hidromineral de Amparo: Flor da Montanha. **Série Conto, canto e encanto com a minha história**. São Paulo: Noovha América, 2006.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: MARX, K. **O Capital – crítica da economia política: Volume I**. 21ª edição. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. [1867]. p. 425 – 569.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101 – 140.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos César; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129 – 166.

PEREIRA, Elisabeth; LEITE, Sérgio; SOLIGO, Ângela. **Projeto de Avaliação do PROESF – Relatório do desenvolvimento do curso – anos de 2002 e 2003**. Campinas, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 4ª ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1983.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. MEMORIAL DE FORMAÇÃO - quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Análise do documento preliminar : Referenciais Pedagógicos para a formação de professores**. [s.n],1997.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos CEDES**. Campinas, ano XXI, nº 55, p. 42 – 57. 2001.

\_\_\_\_\_. Descentralização da Educação: a municipalização do ensino básico. In: ARRETCHE, Marta; RODRIGUEZ, Vicente (org). **Descentralização das políticas sociais no Estado de São Paulo**. São Paulo: FUNDAP: FAPESP, Brasília: IPEA, 1998. p.132 – 174.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 82, agosto de 1992. p. 21 – 30.

\_\_\_\_\_. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos César (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SILVA, Anamaria Santana. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-posições**, Campinas, v.10, n.01[28], p.40 – 53. mar. 1999.

SOUZA, Solange Jobim. 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**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

TRAGTENBERG, Maurício. **Memorial**. 1990. In **Pro-Posições**, Campinas, v. , n. 04, [ ], p. 79 – 87. abr 1991.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. In: DEL PRIORE, Mary. (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto e Fund. Ed. UNESP, 1997. p. 189 – 222.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade de atendimento. In **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 01, [28], p. 28 – 39. mar. 1999.

VIGÁRIO, Silvia Manuela Pereira. **Dedos ágeis. Crianças sem infância: O trabalho Infantil nas indústrias têxteis e os limpa-chaminés (1780-1878)**. 2004. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Minho, Portugal. 2004. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/715>. Acesso em: 07 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução. Crianças sem infância: O trabalho Infantil nas indústrias têxteis e os limpa-chaminés (1780-1878)**. 2004. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Minho, Portugal. 2004. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/715>. Acesso em: 07 jan. 2008.