



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

SALETE GERARDI DE LIMA CHRUN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ:
POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS (1961-1996)**

MARÍLIA – SP
2009

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

SALETE GERARDI DE LIMA CHRUN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ:
POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS (1961-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP - campus de Marília – SP como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Dra. Ana Clara Bortoleto Nery.

MARÍLIA – SP
2009

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de realizar mais esta titulação.

À orientadora Dra. Ana Clara Bortoleto Nery, por ter me acolhido na orientação deste estudo, pelo empenho e dedicação em suas orientações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília (SP)

Aos professores membros da banca examinadora da qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento do conhecimento, em especial os membros da banca da qualificação Prof^a Dra. Hélia Sônia Raphael e o Prof. Dr Carlos da Fonseca Brandão pela socialização do conhecimento e o anseio de que o aluno aprimore-se cada vez mais intelectualmente.

A Direção do Colégio Estadual Wilson Jofre, que possibilitou o acesso à documentação sobre a Formação do Magistério.

As professoras Mariza Boulos Notari, Patrícia Barth Radaelli de Oliveira e Rose Motter pelo seu apoio.

Aos familiares e amigos que incentivaram esta conquista.

“Ser Professor é mais do que exercer uma profissão. É poder fechar os olhos e ouvir os ruídos da alma, de si e de tantos outros com quem vamos aprendendo a Ser”. (SWIDERSKI, 2007).

LISTA DE ABREVIACÕES

APAES – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
CEB – Coordenadoria de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná
IERJ – Instituto dos Economistas do Rio de Janeiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Desporto
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCDE – Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEM – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
SEAS – Secretaria de Assistência Social
SEF – Secretaria de Estado de Fazenda
SESU – Secretaria de Educação Superior
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNICEF – United Nations Children's Fund
USAID – United States Agency for International Development

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ:
POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS (1961-1996)**

Dra Ana Clara Bortoleto Nery (orientadora)

Dra, Arilda Inês Miranda Ribeiro. (Titular)

Dra. Hélia Sônia Raphael (Titular)

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema da formação de professores da educação infantil no Paraná através do estudo das políticas e da legislação educacionais implementadas entre 1961 e 1996, com o objetivo principal de reconstituir a trajetória de formação do professor paranaense. Este período justifica-se pelas modificações promovidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e pelas reformas educacionais no país. O estudo fundamenta-se em uma análise documental qualitativa a partir de fontes bibliográficas da legislação: a LDB nº. 4.024/61, as reformas nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, a LDB nº. 9.394/96, a Lei nº. 4.978/64 – Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, no tocante à formação do professor de educação infantil, e a Deliberação nº. 034/93 do CEE-PR, que estabelece as normas de formação para atuar na Educação Infantil, além das Propostas Curriculares do Magistério, dos Referenciais para Formação de Professores, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, e outros documentos oficiais que dizem respeito a este nível de ensino. Essas análises são mediadas pelas contribuições de Arce (2001), sobre as políticas para a educação infantil; Campos (1994), sobre a formação de professores na educação básica e as políticas de educação infantil; Kramer (2005), com a discussão da política do pré-escolar no Brasil e a formação dos profissionais de educação infantil; Kishimoto (1999), com as políticas de formação profissional para educação infantil; Kuhlmann Júnior (1998), sobre infância e educação infantil; Pimenta (1997), com reflexões sobre a formação de professores para a educação infantil e políticas de formação do profissional de educação infantil; e Rocha (1999), também sobre a formação de professores de educação infantil. Percebeu-se, neste percurso traçado, a especificidade do profissional de educação infantil, as políticas instituídas para a sua formação e a relevância que este profissional adquiriu no processo histórico.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Formação do Professor, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation addresses the process of teacher education for acting in the early childhood education in Paraná through the study of the education policies and legislation carried out between 1961 and 1996, with the main aim of revising the history of teacher education in Paraná. This period was chosen because of the changes in education due to the implementation of the Laws of Directives and Bases of National Education and the education reforms in Brazil. The study is based on a qualitative document analysis, with the use of these bibliographic sources: LDB n. 4.024/61, the reforms n. 5.540/68 and n. 5.692/71, LDB n. 9.394/96, the Law n. 4.978/64 – State Education System of Paraná, regarding the teacher education for young children education, and the Deliberation n. 034/93 by CEE-PR, which establishes the norms for the education of professionals to teach young children, as well as the Curriculum Proposals for Teachers, the References for the Teacher Education, the National Curriculum References for Children Education, and other official documents related to this level of education. These analyses are mediated by contributions of authors such as Arce (2001), on the policies for the young children education; Campos (1994), on the teacher education for basic education and policies for the young children education; Kramer (2005), with the discussion on the policies for pre-school in Brazil and the education of professionals for the early childhood education; Kishimoto (1999), on the policies of professional education for acting in the young children education; Kuhlmann Júnior (1998), on the infancy and children education; Pimenta (1997), with some reflections on the teacher education for the young children education and policies of professional education for this level; and Rocha (1999), on the teacher education for the young children education as well. It is noticed, in this historical revision, the specificities of the young children education professional, the policies for its education and the relevance this professional has acquired through history.

Key-words: Early Childhood Education, Teacher Education, Education Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	16
ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI 4.024/61.....	16
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ACORDO COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº. 4.024/61	24
CAPÍTULO 2	30
A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LEI 5.540/68 E 5.692/71	30
2.1 PROPOSTA 1985 – MAGISTÉRIO QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	46
CAPÍTULO 3	53
AS ALTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDBEN 9.394/96 ..	53
3.1 O MAGISTÉRIO NOVA DIMENSÃO NO PARANÁ – 1990	62
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A LDB 9.394/96	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Com o intuito de responder algumas indagações que foram surgindo ao longo da carreira como professora, nasceu a necessidade de desenvolver uma incursão na pesquisa em educação. O Mestrado em Educação, na área de Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Retomando minha trajetória, recupero algumas dessas indagações.

A minha formação acadêmica começou em 1982, quando iniciei o curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena, realizado numa instituição pública, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná. Trabalhava concomitantemente aos estudos atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, no início como supervisora escolar e mais tarde, assumi a direção da escola. O meu interesse pelos temas abordados nas diferentes disciplinas do curso levou-me a participar de vários debates e discussões acerca da profissão docente. A graduação foi significativa na minha formação, na medida em que me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação. Comecei a ampliar o meu repertório com leituras direcionadas ao “fazer pedagógico”. A vontade de compreender ainda mais o processo ensino aprendizagem levou-me a trajetória dos Cursos de Pós Graduação. No ano de 1998 – pós em *psicopedagogia escolar* e 1999 – em *metodologia de ensino*, pois estava atuando na coordenação pedagógica numa escola que oferecia: pré-escola, ensino fundamental, médio, magistério, cursinho preparatório para o vestibular e também atuando como docente na formação de professores no magistério.

Há dez anos tive a oportunidade de ingressar no ensino superior, como docente, isso me levou a buscar constantemente mais conhecimento e foi o que me motivou a participar da seleção do MINTER¹ da Universidade Paranaense – UNIPAR com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, como uma forma de suprir este nível de ensino tão necessário para formação docente no ensino superior.

Desta forma, a minha opção de pesquisa foi a de me aprofundar no assunto sobre a *formação do professor de educação infantil*, pois já vinha atuando nessa área, e sabedora da importância da mesma, procurou-se assim, identificar como foi se constituindo a trajetória da formação do professor de educação infantil no Estado

¹ Mestrado Interinstitucional, em parceria entre a UNESP e a UNIPAR.

do Paraná no período 1961 a 1996, correlacionado aos fatores condicionantes e/ou determinantes do processo de formação, para melhor compreender este profissional e o seu processo histórico.

A formação dos professores é um tema que tem ocupado um lugar central no debate acadêmico, ao mesmo tempo em que se faz cada vez mais presente em programas de governo e nos meios de comunicação. Esse destaque é marcado por várias reformas na Educação Básica e de formação de professores especialmente a partir das Leis n.º 4.024/61, n.º 5.692/71 e n.º 9.394/96.

Historicamente, a formação do Educador Infantil vinha sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia, e o exercício profissional estendido aos egressos dos cursos de Magistério, de nível médio, e a de leigos. Mas a formação profissional para a Educação Infantil se acentua após a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica da Assistência Social. Inserindo a criança de zero a seis anos no interior do sistema escolar, na Educação Básica, garantindo-lhe o direito à educação (KISHIMOTO, 1999).

No decorrer da história, os cursos de formação do professor sofreram modificações, a começar pelas denominações que receberam: Curso Normal até os anos 60, Curso de Magistério a partir dos anos 70, e Curso Normal após 1996. Tais mudanças possibilitaram a passagem do ensino realizado por leigos para o ensino assumido por profissionais qualificados para o exercício desta função; contudo, essas modificações também provocaram a fragmentação do ensino em alguns momentos, como ocorreu na década de 1970.

Com a implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM) no Estado do Paraná, os cursos profissionalizantes tiveram de deixar de ser ofertados, o que gerou algumas lacunas nesse período. Entretanto, algumas escolas não aderiram ao PROEM e continuaram a ofertar o Curso de Magistério. As escolas que deixaram de ofertar este curso perceberam que no Estado do Paraná havia uma demanda grande e a necessidade de formação de professores. Assim, implantou-se uma nova proposta de formação para o professor, que incluía também a formação do professor da Educação Infantil. Atualmente existem, no Paraná, 131 escolas que ofertam cursos de Formação Docente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 113 públicas e 18 privadas.

Segundo o Parecer CF nº. 1600/75 (BRASIL, 1975) e o Processo nº. 55/75, a

formação intelectual e integral da personalidade da criança, a ser iniciada nos primeiros anos de vida, requer pessoas especializadas, devidamente formadas para o trabalho na área infantil. Como afirma Schön (1992), para compreender a complexidade da atividade prática do profissional da Educação Infantil, é preciso distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático, que são: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Este pensamento prático é fundamental para que o professor compreenda o processo de ensino-aprendizagem, a natureza do conhecimento científico, assim como o seu papel como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

Dado o quadro acima delineado, esta Dissertação pretende observar o processo de formação dos professores que atuam na Educação Infantil, bem como a especificidade da docência na Educação Infantil. Mais especificamente, debruça-se no objetivo de analisar a proposta de formação de professores de Educação Infantil, no Estado do Paraná, no período 1961 a 1996, para identificar aspectos dos profissionais que atuam na pré-escola, por meio de uma análise documental a partir de fontes bibliográficas, da legislação e de documentos oficiais. A discussão será mediada por autores como Arce (2001), Campos (1994), Kramer (2005), Kishimoto (1999), Kuhlmann Júnior (1998), Pimenta (1997), Rocha (1999), os quais já vêm contribuindo, ao longo das últimas décadas, com a Educação Infantil.

No primeiro capítulo, situa-se a formação do professor de Educação Infantil sob a LDB nº. 4.024/61. Com a implantação dessa primeira LDB, criaram-se os Cursos Normais Ginásial e Normais Colegial, com vistas a uma formação geral consistente, mas estes vieram perder seu status de curso com a implantação da Lei nº 5.692/71, que extinguiu a modalidade de formação Normal, a qual passou a ser denominada Habilitação de Magistério. Destacam-se ainda a reforma nº 5.540/68 no contexto histórico brasileiro e as políticas nacionais de Educação Infantil, apresentando-se considerações importantes sobre os avanços da formação do professor de Educação Infantil, abrindo assim espaço para discussão sobre a formação docente para a Educação Infantil no Estado do Paraná.

No segundo capítulo, aborda-se a formação do professor de Educação Infantil no Estado do Paraná, sob as reformas nº 5.540/68 e 5.692/71, destacando-se o perfil do Curso de Magistério e curso de capacitação em serviço.

No terceiro capítulo, discute-se as questões sobre a formação de professores para a Educação Infantil no contexto pós - LDB nº. 9.394/96, a partir das propostas

de formação docente que emergiram no Estado do Paraná com o advento dessa Lei. Os Cursos de Magistério voltaram a adquirir o status de Normal por meio do curso de Formação Docente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal. Para exercer a função de professor de Educação Infantil, segundo a referida lei, o profissional deverá ser formado em Pedagogia, na modalidade Licenciatura Plena, ou ter a formação mínima de Magistério, no Ensino Médio.

Nas considerações finais, são contextualizados os avanços e retrocessos na formação do professor de Educação Infantil no Estado do Paraná, de acordo com as legislações e reformas ocorridas no período de 1961 a 1996, a trajetória da formação do professor, tanto em âmbito estadual quanto nacional, e suas modificações na educação, ressaltando-se, ainda, o contexto histórico e a sua legalidade.

Espera-se que esta Dissertação contribua para uma análise e reflexão mais profunda sobre a formação do profissional de Educação Infantil no Estado do Paraná, visando contemplar os avanços e retrocessos na educação brasileira sob a égide das diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das reformas. Avalia-se, após as mudanças ocorridas do sistema assistencialista para o sistema educacional, se a lei está sendo privilegiada e como está a qualidade de ensino neste nível, quais são as exigências para trabalhar com crianças pequenas, ou seja, que formação deve ter o professor para atuar na modalidade e quais foram os avanços e as perspectivas futuras para a educação infantil. Tal tarefa mostra-se relevante, pois se faz necessário trazer à tona discussões pertinentes à formação do professor de Educação Infantil e à importância desse profissional nos dias atuais.

Capítulo 1

ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI 4.024/61

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI 4.024/61

O momento histórico atual, marcado por transformações tecnológico-científicas e ético-sociais, destaca a educação da criança como sujeito social, legitimando-a como competente e sujeito de direitos. Como ressalta Zabalza (1998), está-se diante da “infância recuperada”, da criança reprimida, do adulto em miniatura, da criança-aluno, da criança-filho, do renascer de uma criança verdadeira, pedindo para viver como criança, reconhecida pela grandeza de seu tempo ao construir também a sua história.

Para Campos (1994), a educação infantil deve ser acompanhada e discutida por profissionais capacitados, pois,

Na área de educação infantil, o debate sobre a formação de professores, ou de educadores como alguns ainda preferem chamar, sempre partiu de uma ênfase muito grande sobre as características do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos. O conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano – e mais recentemente, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação – tem sido, na maioria dos países, um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas. A consideração do duplo aspecto ‘educar e cuidar’ na definição de programas e do perfil do educador decorre dessa importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena. (CAMPOS, 1994, p. 127).

Esse contexto é bem diverso dos primeiros tempos da República e requer propostas de formação diferenciadas, de acordo com o público e as condições presentes. Naquela época, poucas instituições ofereciam cursos para crianças pequenas, como o jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, criado em 1896 como escola-modelo destinada aos estágios, e que permaneceu modelo de si própria pelo menos durante três décadas pela inexistência de similares (KISHIMOTO, 1988).

A instituição Jardim-de-Infância chegou ao Brasil no período do Império e se acentuou no período da República (propagadas da Europa Central), criando-se,

assim, as primeiras instituições em 1921. De acordo com Cabral (2005, p. 82), “a formação de professores nesse período de mudança do Império para a República (1889), foi marcada pela seleção que priorizava a moral, privilegiando a prática em relação à teoria”.

Na história das instituições que se ocuparam com a formação dessa faixa etária, especialmente das creches, percebe-se que os adultos que atuaram diretamente com as crianças apresentavam diferentes perfis de escolaridade e formação, sendo às vezes leigos, voluntários e semivoluntários que não possuíam formação para atuar na educação pré-escolar.

Os registros oficiais mais remotos sobre a educação pré-escolar datam da década de 1940: trata-se da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº. 8.530 de Gustavo Capanema, segundo a qual os Institutos de Educação eram responsáveis pelos profissionais do magistério primário e também pelo curso de especialização para o trabalho pré-escolar (BRASIL, 1946). No entanto, é importante retrocedermos um pouco na história para percebermos a evolução nesta área.

Na década de 30 do século passado, com o adentramento do referido Movimento da Escola Nova, o país tornou-se cenário de reformas significativas no campo da educação, abrindo espaço para debates políticos, educacionais e culturais. Defendia-se, nesse momento, a democratização do ensino e do “acesso à escola” para que a educação fosse direito inalienável de qualquer cidadão, pois se acreditava que ela constituía um “instrumento fundamental para a eliminação das desigualdades sociais” (CORSETTI; RAMOS, 2002, p. 343).

Na esteira desse movimento ocorreram também, em 1931, duas reformas educativas de extrema importância para o sistema educacional brasileiro: a Reforma do Ensino Secundário e a do Ensino Superior, realizada por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.852/31), enfatizando a importância de a formação docente ser realizada em nível superior (BRASIL, 1931).

Em 1931, o Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931, promulgou o autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo o primeiro modelo que serviu de padrão de organização para o ensino superior do país. Entre outras, foi incorporada, a esse modelo único de organização didático-administrativa do ensino superior, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Rio de Janeiro e padrão para todo o país, como lócus específico destinado à formação do professor. (DAMIS, 2002, p. 103).

Esta política educacional impôs reformas profundas, reforçando o valor social da escola, tornando-se um marco para a educação brasileira.

Quanto à formação dos professores, esse movimento ressaltava a necessidade de que ela se fizesse em nível superior, já que era notório o descaso para com a preparação desses profissionais, em todos os níveis. Os pioneiros consideravam que, unindo os princípios e os ideais (Unidade de Espírito), se elevaria a cultura dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Isto é, via-se *'a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, devem ter formação universitária'*. (ROMANELLI, 1994, p.149).

Com a necessidade de uma formação mais elevada e que deveria se dar no ensino superior, conforme informa Kishimoto (1999, p. 65), “já havia duas universidades que ofereciam cursos em nível superior para profissionais de educação infantil: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938”.

Além dessas universidades acima relacionadas, em 1932, iniciaram-se cursos de aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro, e em 1939, foi implantado o Instituto Técnico para Formação de Professoras em Educação Pré-primária. Em 1949, começa o curso de Especialização em Educação Pré-primária, no Instituto dos Economistas do Rio de Janeiro (IERJ), reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso formou, ao longo de dezoito anos, 549 educadoras de escolas maternais e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolidou, na época, o Centro de Estudos da Criança, criando um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança, e o Centro de Formação de Professores Especializados (FARIA, 1999).

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, já previa o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância)” (FARIA, 1999, p. 30). A Constituição de 1934 contemplou, em grande parte, as reivindicações dos pioneiros da educação, exceto no seu artigo 153, que, atendendo aos interesses dos defensores da ideologia católica, estabeleceu o ensino religioso obrigatório para as escolas, mas facultativo para os alunos. Nesse contexto, a educação passa a ser vista, pela primeira vez, como um direito do cidadão, principalmente no âmbito do ensino primário, e o ingresso à carreira do

magistério por meio de concurso público tornou-se obrigatório.

Em 1935, surge uma nova instituição, o Parque Infantil, que começou a se estruturar no município de São Paulo. Sua proposta era a de receber, ao mesmo tempo, crianças de três ou quatro a seis anos e as de sete a doze anos, fora do horário escolar. No ano de 1936, segundo Cabral (2005), a Escola Normal passou, pelo Decreto nº. 1.929, a ser Escola de Professores, com nova estrutura e tendo como exigência, para nela se ingressar, haver o pretendente terminado o Curso Ginásial. Aí se iniciou um período de grandes realizações pedagógicas e de intensas mudanças. Como ressalta a autora:

Em 1937, devido ao Golpe de Estado, Getúlio decreta a instauração de um período ditatorial e, com isso, os princípios democráticos, defendidos pelo escolanovismo, são marginalizados. As novas medidas discricionárias desencadearam numa política educacional menos democrática, fato esse que inviabilizou a continuidade das propostas liberais, defendidas pelos pioneiros da escola nova. A Carta Constitucional de 37 atribuía à família o dever para com a educação, desresponsabilizando, em parte, o Estado da obrigação de cumprir o direito constitucional explicitado na Constituição de 1934: 'educação como direito de todos'. (CABRAL, 2005, p. 88-89).

Nesse documento constitucional de 1937, a questão da formação de professores não foi mencionada, mas, na prática, acabou sendo influenciada pelos ditames do Estado Novo. Nessa nova configuração, a educação primária era considerada como essencial para assegurar os princípios do governo ditatorial, pois ela garantiria a formação de um espírito nacionalista e patriótico, por meio do uso, pelos professores, de conteúdos selecionados e métodos adequados.

Em 1938, visando ao aprimoramento da formação dos professores primários, para elevar o nível da qualidade de ensino, criou-se tanto o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) quanto uma Comissão Nacional de Ensino dos Professores, em diversas localidades, do Brasil.

Em 1942, foi elaborada a Reforma Capanema, composta por um conjunto de Leis Orgânicas, que delinearam as políticas educacionais nesse período, sobretudo, implantando os denominados ramos de ensino, que só entraram em vigor na gestão provisória do Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha. Ainda em 1942, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul instalou, em Porto Alegre, a licenciatura em Educação Pré-escolar, dando impulsos para as demais, como aponta Kishimoto (1999, p. 67).

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul instala em Porto Alegre a licenciatura em educação pré-escolar, em 1942. Nos anos 50 surgem seis cursos similares: Universidade da Região da Campanha em Bagé, RS (1958) e em Santana do Livramento (1958), Universidade de Sorocaba, SP (1955) e Universidade do Sagrado Coração de Bauru, SP (1954).

Em 1945, o Brasil vivenciava um processo de redemocratização, após um longo período de lutas contra o arbítrio e a favor da democratização que, finalmente, foi concretizada por meio da promoção de eleições e pela conseqüente extinção do Estado Novo. Em decorrência desse novo contexto, Getúlio renuncia premido pelas pressões dos militares. No campo educacional, observou-se a volta de discussões e debates sobre a democratização da educação, assim como a defesa dos princípios referentes à igualdade e à descentralização, os quais foram incorporados ao novo texto constitucional de 1946, que restabelecia o Estado democrático. Nessa época, as instituições de ensino pré-escolar expandiram-se para várias localidades do país.

Em 1946, o Decreto-Lei nº. 8.530 normatizou o Ensino Normal que, como ocorria com outros cursos técnico-profissionais, não viabilizava o acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 1946). Segundo Tanuri (2000, p. 75), “A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas, acabou por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”. Entretanto, de acordo com Brzezinski (1997), é preciso destacar a importância da institucionalização do ensino normal, estabelecida por meio da referida Lei Orgânica, que, com a anuência do Governo Federal, buscou uniformizar a formação dos docentes, no país, indicando as especificidades necessárias para cada nível de formação do aluno. A Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia dessa forma os objetivos do ensino normal: “Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1994, p. 164). De acordo com Brzezinski (1997), a vigência da equiparação acentuou dois aspectos: a permanência do caráter propedêutico, voltado para a preparação para o nível superior, e a elevação do nível cultural dos cursos profissionais.

Após alguns meses de aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal deu-se, novamente, um processo de descentralização dos ensinos normais e primários, uma vez que os Estados possuíam autonomia

em relação à regulamentação dos ensinos profissionalizantes. No entanto, a maioria dos Estados brasileiros continuou se pautando pela lei federal, da formação. Esse fato contribuiu para a construção de uma base bastante semelhante para os cursos de formação de professores, no país. (CABRAL, 2005, p. 91).

De acordo ainda com esta autora, em 1946, já dentro de um espírito de redemocratização política do país, a Lei Orgânica estabelecia o Ensino Normal como ramo do ensino do segundo grau a fim de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. O Decreto-Lei n.º 8.530 previa a existência de dois ciclos – Escola Normal Regional e Escola Normal – e ao Instituto de Educação caberia a Especialização em Magistério e a habilitação para administradores escolares para o ensino primário. Junto aos Institutos, deveria haver grupo escolar e jardim-de-infância (BRASIL, 1946).

No estado do Paraná, a Lei Orgânica do Ensino Normal, sob o Decreto Federal n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, transformou a Escola Normal em Instituto de Educação do Paraná, com uma nova realidade pedagógica, composta de Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização.

A partir de 1960, houve a criação de jardins-de-infância particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais, a exemplo da Dinamarca, e, ainda, a organização dos centros de recreação pré-escolar em praias e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, havia a organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias (CABRAL, 2005). No início dessa década de 60, entrava em vigor no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

Finalmente, em dezembro de 1961, após vários debates e ‘conflitos’, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, que promoveu a flexibilização da estrutura do ensino e determinou a equivalência de todos os cursos de 2º grau, o que possibilitou o acesso ao ensino superior, a todos os egressos do citado nível. (CABRAL, 2005, p. 95).

Com o Golpe de Estado de 1964, a sociedade brasileira passou por momentos conturbados, marcados, principalmente, por arbítrios, censura e repressão, devido à instauração do regime militar, que abalou a sociedade civil como um todo, e a educação, de modo especial e impactante, trazendo modificações ao

sistema de educação.

Em 1966, foi dinamizada uma nova sistemática educacional aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, com um Plano Experimental, cuja característica maior residia no atendimento às diferenças individuais, adotando-se estratégias as mais modernas. Esse Plano, no entanto, foi extinto com a Reforma Educacional de 1971. A Lei nº. 5.692/71 trouxe novas modificações à estrutura do Instituto, com a proposta organizacional de complexos de ensino (BRASIL, 1971). Tanuri (2000, p. 79) explica a visão taylorista da nova lei: “tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”. Assim, os Cursos Normais deixaram de ser lócus de formação docente. E de acordo com Nunes (2002, p. 14), “Ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, a Lei transformou o magistério numa das habilitações do ensino de segundo grau, descaracterizando as escolas normais e os Institutos de Educação”.

Cury (2000, p. 474) alerta para as conseqüências dessa decisão:

O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais ‘veteranos’ não puderam requalificar-se e muitos ‘novatos’ não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo de classes populares.

A partir de 1967, as lutas empreendidas pelos movimentos estudantis, no mundo todo, inclusive no Brasil, intensificaram-se, redundando, em 1968, no conhecido “Movimento de Maio de 68”, que impactou a educação e a sociedade em âmbito internacional (CABRAL, 2005).

A Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/68) foi responsável pela instituição das Faculdades de Educação, que se responsabilizaram pela formação docente. As licenciaturas, que passaram a totalizar 480 horas, eram realizadas em dois semestres, contemplando as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. (CABRAL, 2005, p 97-98).

Essa Reforma determinou mudanças no Curso de Pedagogia, que passou a

formar os especialistas por meio das denominadas habilitações, instituindo na formação desse profissional uma base comum e outra diversificada. Além disso, esse curso passou a formar docentes para o nível de 1º Grau, em nível superior, desde que eles freqüentassem a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau”.

Pode-se destacar, ainda na década de 1960, que a Educação Infantil brasileira viveu intensas transformações: durante o regime militar, iniciou-se uma nova fase, que só iria ter sua consolidação nas definições da Constituição Federal de 1988. Antes disso, porém, em 1961, a Lei nº. 4.024/61, contemplava, pela primeira vez no país, todos os níveis de educação, não alterando a questão da formação do professor da pré-escola, que continuava sendo realizada no ensino médio. A Lei fazia referência à Educação Infantil como os “Jardins de Infância” e, em conformidade com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)², definia que as mães que trabalhassem e que tivessem filhos menores de sete anos seriam estimuladas a organizar instituições de educação pré-primária. Só que, com o golpe militar de 1964, as discussões educacionais passaram por uma longa fase de conformismo e silêncio (PEREIRA, 1999).

Durante este período, a influência do tecnicismo norte-americano e os acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID)³ tornaram-se os marcos das Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, que reorganizaram o Ensino Superior e de 1º e 2º Graus, respectivamente. (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971a)

Segundo Marinho (1997), a concepção de formação de professores exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança. As professoras deveriam também ser capazes de atuar com crianças de outras realidades sociais. Já em 1957, a escola era elaborada para desenvolvimento físico, psicológico e social da criança brasileira.

De lá até meados da década de 1970, as Instituições de Educação Infantil

² Consolidação das leis do trabalho. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 DOU de 09/08/1943.

³ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior.

viveram um lento processo de expansão, em parte ligadas aos sistemas de educação, atendendo a crianças de quatro a seis anos, e em parte vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

O aumento dos cursos de formação profissional acompanha a precária expansão da rede de escolas infantis. Nos anos 1950, no estado de São Paulo, as 500 pré-escolas existentes eram fiscalizadas por um serviço pré-primário, que não tinha estatuto oficial, composto por um grupo de professores emprestados de outros setores. Reforça-se, ainda, que nos anos 60, a oferta de cursos é dobrada, tendo o Governo Federal e a iniciativa particular de suprir essa demanda. Com o fenômeno da habilitação integrada, iniciaram-se as discussões para formar conjuntamente professores da antiga escola primária, pré-escola, escola maternal e jardim-de-infância.

Segundo Kishimoto (1999), desde os anos 1930, época em que poucas instituições formavam o professor de pré-escola, era o Curso Normal, em nível médio, que habilitava o profissional para atuar no ensino primário (sete a dez anos), jardins-de-infância (três a seis anos), escolas maternais (dois a três anos), classes pré-escolares (seis anos) anexas a grupos escolares e também nas creches (zero a seis ou até dez anos ou mais).

A autora destaca ainda as instituições pioneiras a oferecer formação em nível superior para a faixa etária de quatro a dez anos. No âmbito das instituições particulares, as pioneiras foram as Universidades Católicas do Paraná (1952) e de Pelotas (1956), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, de Ijuí (1957 e 1973), a Universidade da Região de Campanha (1974) e a Universidade da Amazônia (1980). Entre as públicas, destacam-se a Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná (1962), e a Universidade Federal de Brasília, DF (1962). (KISHIMOTO, 1999).

1.1A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ACORDO COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº. 4.024/61

No período de 1960 a 1970, a formação do professor para atuar no ensino primário era realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Esta

Lei não alterou significativamente o Ensino Normal no estado do Paraná. Os professores eram preparados em dois níveis: os regentes do ensino primário eram formados nas escolas normais de grau ginásial (correspondente aos Cursos Normais Regionais), em quatro anos de curso, em que, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário, recebiam a preparação pedagógica. O Curso Normal Colegial e os Institutos de Educação continuaram preparando professores primários, que poderiam freqüentar, posteriormente os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

A formação do professor tinha um caráter elitista, como afirma Pereira (1963), uma vez que quase metade dos professores primários brasileiros de então não se diplomavam pelas Escolas Normais. Isto revela, de um lado, que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e, de outro, o fato de que a expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia à regulamentação profissional de professor, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos.

Com o Parecer CFE nº. 251/62, surgiram os primeiros ensaios da formação superior do professor primário no Paraná, prevendo-se a superação máxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Nesse estado, até que fossem disseminados os cursos de Pedagogia em nível superior, os cursos de Magistério eram o principal espaço de formação de professores qualificados para a educação inicial de crianças, apesar dos fatores limitantes de uma formação em nível médio (BRASIL, 1962). O ideal sempre foi à preparação desses profissionais em nível superior, questão já apontada nas Diretrizes Curriculares elaboradas no início dos anos 1990.

Os cursos de Magistério contribuíram para melhoria dos procedimentos pedagógicos nas escolas e imprimiram um caráter científico e profissional a uma ocupação considerada, até há pouco tempo, simples e desqualificada, conforme a característica assumida de ser realizada por mulheres e em caráter complementar às suas atividades familiares. Pouco a pouco, no entanto, a atividade de ensinar crianças foi sendo percebida como uma atividade complexa, que necessitava de profissionais capazes de dominar as teorias pedagógicas e metodológicas, além dos conhecimentos científicos de cada disciplina curricular da pré-escola até a 4ª série (VIEIRA, 1988).

O censo escolar de (1964) apresentava um número significativo de

professores não-qualificados para a docência, como informa Paiva (1973, p. 150):

O censo escolar em 1964 indicava que 44,2% dos professores do ensino elementar não possuíam qualificação para a docência, variando tal índice de Estado para Estado, atingindo 82% no Rio Grande do Norte. Após 1964, no entanto, surgiram preocupações em tornar a escola operacional, com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

As principais preocupações da década de 1960, no âmbito da Escola Normal, situam-se, de um lado, na descaracterização profissional dessas escolas e no desperdício de recursos, tendo em vista o desinteresse de seus egressos pelo exercício do magistério, e de outro, na falta de preparo adequado para o professor da Escola Normal, já que as metodologias e a prática de ensino primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Até 1969, em muitos Estados, nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas a prática docente nas várias séries do ensino primário (PINHEIRO, 1963).

Já se percebia a perda da relevância dos Cursos Normais nas instituições que levavam seu nome e dos Institutos de Educação. O Curso Normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para a formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de 1º Grau.

Embora a Lei nº. 4.024/61 tenha sido elaborada numa fase de expansão acelerada da economia e de grandes transformações sociais no país, ela não alterou a preparação de normalistas para o ensino primário (BRASIL, 1961). Segundo Saviani (1987), essa lei resultou de uma longa gestão, que teve início em 1946 e só se completou com sua promulgação em 1961, reduzindo-se, conseqüentemente, o impacto social das alterações nela propostas.

Na década de 60, a educação estava em franco desenvolvimento na sociedade brasileira, passando por um período de grandes avanços, mas que foram contidos com a mudança do sistema político do país, retrocedendo a partir da instauração da ditadura.

As Escolas Normais, na época, eram destinadas às classes menos favorecidas e às mulheres órfãs, que podiam escolher entre casar-se ou ser professora. Pelo fato do magistério não possibilitar o acesso ao ensino superior e, também, pela pouca remuneração oferecida aos professores, essa formação continuou a se marginalizar, concretizando-se de fato, como sacerdócio e não como profissão (CABRAL, 2005, p. 79).

Ainda nesse período, o estado do Paraná também sofreu mudanças do sistema instaurado no país, mas, mesmo assim, continuava formando professoras normalistas para atuar no primário, em dois níveis: Normal de grau ginásial e Normal Regional, com quatro anos de duração. Esses cursos eram realizados pelas Escolas Normais e Institutos de Educação, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que não alterou significativamente o Ensino Normal no estado do Paraná.

Após 1964, acentuaram-se as preocupações com o desenvolvimento econômico em todo o país, instaurando-se a teoria do capital humano. Dessa forma, a escola teve de tomar um novo direcionamento: ministrar uma formação específica para trabalhadores, com visão tecnicista, em nome do bem comum do progresso. Com o Magistério não foi diferente: a história da formação de professores no estado do Paraná demonstrou que os cursos profissionalizantes tiveram um papel fundamental na formação de recursos humanos para atuação no magistério, pois veio profissionalizar o professor que atuava no primário.

Apareceram, também, no estado do Paraná, os primeiros ensaios para formação superior do professor primário. Até que fosse disseminado o Curso de Pedagogia, os cursos de Magistério eram o principal espaço de formação para a qualificação de professores primários. Pouco a pouco, as atividades de ensinar crianças foram sendo percebidas como uma atividade complexa, que necessitava de profissionais capazes de dominar as teorias pedagógicas.

No período entre 1968 e 1970, ocorreram muitas mudanças ideológicas, políticas e culturais que influenciaram a educação. Difundia-se a idéia de que um país era o retrato da sua educação e, por isso, ocorreu uma junção de idéias e de movimentos em busca de um mesmo ideal: difundir o ensino, para o progresso da nação. Nessa perspectiva, três princípios básicos foram defendidos: “a obrigatoriedade da instituição elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do poder central no âmbito da instrução primária e secundária nas

províncias” (TANURI, 2000, p. 66).

No próximo capítulo, será discutida as reformas nº 5540/68 e 5692/71 no que tange especificamente à formação do professor de Educação Infantil.

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LEI 5.540/68 E 5.692/71

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LEI 5.540/68 E 5.692/71

Na década de 1970, pela primeira vez, a legislação nacional passou a mencionar a formação do profissional da pré-escola, em nível médio ou superior, para atuar com crianças de faixa etária de quatro a seis anos. O MEC, de acordo com o Parecer nº. 349/72, organizou um currículo para o curso do Magistério, na modalidade Normal, que buscou contemplar, ao mesmo tempo, um enfoque comum em âmbito nacional, tendo em vista as particularidades de cada estado ou região (PARANÁ, 1972). Acorado pela discussão na ideologia da privação cultural, da municipalização da educação infantil, o setor de educação passou a contar com serviços de controle e fiscalização nas três esferas: Federal, Estadual e Municipal. Esse clima instaurado pressiona a formação de profissionais, contribuindo também para o aumento no número de cursos, com grande participação da iniciativa privada.

O Brasil adotou também, nas décadas de 70 e 80, programas de expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos, tais como o Projeto Casulo, da antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) do MEC. Para esses programas, foram utilizados recursos da comunidade, inclusive recursos humanos, sem exigência de formação específica. Pois, a pré-escola não era somente preparatório para o 1º grau, mas concebida como redentora para todos os males sociais da época (KRAMER, 1982).

Nos primeiros anos pós-Constituição Federal de 1988, a creche e a pré-escola já estavam legalmente incluídas no dever do Estado com a educação (artigo 208 da Constituição), mas parte significativa dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, normalmente nas creches, não possuía formação específica e nem mesmo grau de escolaridade de nível médio (BRASIL, 1988). Muitos nem haviam concluído o Ensino Fundamental. Por esta razão, a formação do professor de educação infantil foi considerada, no início dos anos 90, um dos pilares da Política Nacional de Educação Infantil.

Entendia-se que, para corresponder a uma concepção de Educação Infantil que considerasse a criança como um sujeito social e histórico, e que, em complementação à ação da família, promovesse o desenvolvimento físico,

emocional, cognitivo e social da criança e a ampliação de seus conhecimentos e experiências, o adulto que nela atuava deveria ser reconhecido como um profissional.

Outro aspecto relacionado à da situação dos recursos humanos da Educação Infantil identificado no início dos anos 90, além da existência de profissionais não-habilitados, referia-se à qualidade da formação dos professores de Educação Infantil. Havia a consciência de que a formação específica dos professores era uma das variáveis que mais impacto causavam sobre a qualidade do atendimento em Instituições de Educação Infantil (SCARR; EISENBERG, 1993). Entretanto, o lugar da Educação Infantil nos cursos de formação de professores, seja de nível médio, seja de nível superior, mostrava-se ainda tímido em nosso país (BARRETO, 2008).

A influência do tecnicismo norte-americano e os acordos MEC-USAID tornaram-se os marcos das Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, que reorganizavam o Ensino Superior e de 1º e 2º Graus, respectivamente (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971a). Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. Esses acordos tinham o mesmo teor científico, atrelando a educação ao mercado de trabalho. Dessa forma, a educação passaria ser dualista:

O ensino médio, segundo Campos, deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o ensino secundário deveria perder suas características de educação 'propriamente humanista' e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 169).

Para entender melhor as reformas do Ensino Superior (Lei nº. 5.540/68) promovidas no período ditatorial e no Ensino Médio (Lei nº. 5.692/71), é necessária a compreensão inicial da formação do pacto entre a tecnoburocracia militar e civil, a burguesia nacional e as empresas multinacionais, e também das 'resoluções' do governo golpista (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971a).

Duas décadas serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, que se pauto em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa

qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 163).

No entanto, é necessário ressaltar que a reforma universitária promovida pela Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968) não foi aceita pelos setores progressistas e nem chegou a empolgar a comunidade acadêmica simpáticas às inovações conservadoras do governo. Mas o contrário se deu com a reforma do ensino de 1.º e 2.º Graus promovidos pela Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a): ela foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado, que se empenhou na concretização das determinações da nova legislação.

Com a Lei nº. 5.540/68, criou-se a departamentalização das escolas, como pontua Ghiraldelli Junior (1994, p. 176):

A departamentalização criou, como queriam os técnicos americanos, a mentalidade empresarial dentro das escolas. O slogan 'vista a camisa de sua empresa' passou a vigorar na universidade como 'vista a camisa de seu departamento'! Como no mundo empresarial, onde todo o treinamento de recursos humanos procura criar, na mentalidade dos funcionários, a identidade entre os interesses dos empregados e o interesse da empresa, a universidade, após a Lei 5.540/68, também incorporou esse espírito. Assim, o departamento, como uma agência autônoma e completamente arbitrária, passou a oferecer as disciplinas aos cursos; necessidades puramente corporativas, vindas dos departamentos, acabaram, então, provocando o inchaço dos currículos dos cursos, retirando do estudante o necessário horário livre para estudar.

Dessa forma, ficaram evidentes os princípios da taylorização, oriundos das teorias de administração de empresas, aplicados na reforma universitária, fragmentando o trabalho na universidade.

Ainda para Ghiraldelli Junior (1994), as tentativas de implantação da Lei nº. 5.692/71 se deram justamente nos anos de maior repressão do regime e, além disso, no período de euforia das classes médias com o "milagre econômico". Os professores ficaram suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, além do mais, encantados pelas marcas fluidas de escolanovismo contidas na Lei. No entanto, pode-se afirmar que a Lei nº. 5.692/71 não chegou a significar uma ruptura completa com a Lei nº. 4.024/61.

O regime de 64 não veio para efetivar uma ruptura econômica com o regime anterior, mas veio sim, para uma alteração política justamente para o favorecimento da continuidade do modelo econômico. A legislação educacional não encontrou motivos para não refletir tal continuidade. De fato, a Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus expostos nos 'fins da educação' da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de 'proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania'. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 181-182).

Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961) refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos 50, enquanto a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a) refletiu princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau.

Não foram colocados recursos humanos e matérias para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações elencadas pelo Conselho Federal de Educação CFE? E mesmo que isso fosse possível, por que preparar técnicos para economias regionais facilmente saturáveis e, além disso, sujeitas à anarquia do mercado capitalista que solicita, periodicamente, profissional com habilidades pouco previsíveis? (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 182).

Mas o equívoco maior da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a) foi ter transformado todo o 2º Grau em profissionalizante, o que acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª séries na Habilitação Magistério.

O Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, tendo um núcleo comum destinado à formação geral, e uma parte destinada à formação especial, de caráter profissionalizante, que habilitava o aluno, em quatro anos, a lecionar da pré-escola à 6ª série do 1º Grau. A Educação Infantil ficava reservada à parte da formação especial, nas matérias que contemplavam o desenvolvimento infantil e didático-pedagógico relativo a essa fase. Iniciativas isoladas, após a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), foram movidas por idealismo de educadores, traçando uma educação realmente preocupada com a infância.

Vale lembrar que, a partir dos anos 70, a Educação Infantil no Brasil se

expandiu com o crescimento das pesquisas, sobretudo no final da década de 80 e início dos anos 90. Tal crescimento pode ser interpretado como resposta à consolidação dessa modalidade de educação, que coincidiu com a expansão do atendimento à criança de zero a seis anos e com a redefinição da função social das Instituições de Educação Infantil (ROCHA, 1999; STENZEL, 2000). Essa expansão culminou, na década 1990, com as reformulações na Educação Infantil, passando-se a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena (CAMPOS, 1994).

A década de 1970 alimentou a discussão ancorada na ideologia da privação cultural, da municipalização da Educação Infantil, e este setor passou a contar com serviços de controle e fiscalização nas três esferas:

Federal, Estadual e Municipal. Esse clima pressiona a formação de profissionais, contribuindo para o aumento no número de cursos, com grande participação da iniciativa privada. A explosão das escolas de nível superior mantidas pela iniciativa particular inicia-se nessa década, repercutindo na oferta de 10 cursos destinados à educação pré-escolar. (KISHIMOTO, 1999, p. 67).

Os anos 80 sofreram os efeitos das dificuldades financeiras do país, que passava por uma intensa recessão econômica, e arrefeceu-se a criação de cursos pela iniciativa particular. O setor público, notadamente nos âmbitos estadual e federal, continuava a aumentar a oferta. O crescimento foi retomado na década seguinte, com quinze novos cursos sob a responsabilidade de setores privados.

O crescimento significativo na instalação de cursos por parte das universidades federais, à semelhança das estaduais, perde o vigor nos anos 90. A política de sucateamento das instituições federais e o crescente número de aposentadorias no seio de uma política neoliberal, que vem privatizando os serviços públicos, certamente constituem fatores que explicam o esvaziamento de instituições públicas e sua incapacidade para manter e gerir novos cursos. (KISHIMOTO, 1999, p. 61).

Na área de Educação Infantil, o debate sobre a formação de professores sempre partiu de uma ênfase muito grande nas características do desenvolvimento infantil na faixa de zero a seis anos. O conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação, tem sido, na maioria dos países,

um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas. A consideração do duplo aspecto “educar e cuidar” na definição de programas e do perfil do educador decorre dessa importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena (CAMPOS, 1994).

Ao mesmo tempo em que se multiplicaram as matrículas, multiplicaram-se também os postos de trabalho para professores. Em 1994, havia mais de 280 mil funções docentes na pré-escola e mais de 1 milhão e 300 mil no Ensino Fundamental (GATTI, 1997). O perfil social do professorado modificou-se, fazendo com que as crianças de baixa renda tivessem como professores pessoas de um nível social não muito diferente do delas (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1994).

No Brasil, há um grande número de profissionais que atuam na Educação Infantil e não têm formação específica. Mesmo no segmento de três a seis anos, que já envolve uma educação escolarizada, é grande o número de profissionais que não possuem o Ensino Médio completo e que podem ser considerados leigos. O percentual de leigos que atuam em Educação Infantil, em alguns estados, supera um terço do corpo docente. Os professores de Educação Infantil são, em sua maioria (56,9%), formados na habilitação Magistério de 2º Grau e, em um percentual menor (17%), possuem curso superior (BARRETO, 1994).

A oferta de professores com formação específica para a Educação Infantil, tanto no nível médio quanto no superior, é irrisória. Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de 2º Grau para Magistério de Educação Infantil 2.844 alunos em todo país; no Ensino Superior, na licenciatura apresentou, em 1990, 313 concluintes, e em 1991, apenas 261 alunos foram diplomados nessa habilitação.

As mudanças sociais e econômicas provocam transformações nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos profissionais de educação. No entanto, no Brasil, a política da educação deriva de uma complexidade de fatores políticos, sociais e econômicos que extrapolam os interesses nacionais. Esses interesses nem sempre vêm ao encontro da realidade brasileira.

Há múltiplas interferências das políticas internacionais nas definições de prioridades do governo, na alocação dos recursos financeiros e na própria produção

do conhecimento intelectual que fundamentam as ações educativas. Segundo Kramer (2005), os órgãos internacionais definem as políticas de assistência à infância nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento e têm influenciado a política da educação pré-escolar que começa a se esboçar no Brasil. É sobre esse cenário que incidem as reformas educacionais no país. O primeiro marco, a nova Constituição, introduziu mudanças importantes, principalmente no que se refere às creches e pré-escolas, incluídas no âmbito da educação.

As reformas estaduais e municipais, a partir da redemocratização do país na década de 1980, procuraram dar respostas aos pontos de estrangulamento dos sistemas: altos índices de repetência, baixa cobertura da Educação Infantil e do 2º Grau, exclusão precoce, professores sem formação prévia, currículos e materiais didáticos desatualizados, falta de canais de participação da comunidade na gestão da escola.

No Estado do Paraná, o Curso Normal Colegial e os Institutos de Educação continuaram preparando professores primários, que poderiam freqüentar, posteriormente, os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essa forma de preparação de professores continuou até o advento da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), quando os Cursos Normais Regionais foram extintos e os Normais Colegiais passaram a ser uma habilitação dentre as muitas propostas para o Ensino de 2º Grau, com a denominação de Habilitação Específica para o Magistério.

Os cursos de Pedagogia em nível superior, disseminados no Brasil na década de 1970, formaram profissionais que também atuavam nos cursos de Magistério. Tais professores levaram para esses cursos as discussões e as pesquisas empreendidas nas faculdades e universidades, enriquecendo ainda mais a formação das professoras primárias (PIMENTA, 1997).

O referencial teórico que passou a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente nos anos 1970, foi, segundo Silva (1991), a teoria do capital humano. Nesta visão tecnicista, acentuava-se a divisão do trabalho pedagógico, iniciando-se, assim, nos cursos de Pedagogia, a partir da implantação do Parecer nº. 252/69 (BRASIL, 1969), a formação dos especialistas.

No bojo das medidas explícita e/ou implicitamente repressivas para a reordenação da sociedade civil, vinha insurgindo a reforma de ensino sob a Lei nº. 5.692/71 de 1º e 2º Graus e a reforma da Escola Normal. (PIMENTA, 1997).

Pode-se destacar, ainda, algumas das razões do Estado para a organização

da educação pública nesse período de 1970, que diretamente determinaram o pensar da formação dos professores: a necessidade da capacitação adequada de mão-de-obra e democratização do ensino elementar enquanto mecanismos de defesa da ordem social; a perspectiva da educação popular como alternativa de solução para os problemas da sociedade; e a educação entendida como mecanismo para a modernização do país, servindo primeiramente como instrumento para recomposição do poder político e depois como fator capaz de contribuir para sedimentação deste poder recomposto, pela condição de difusão ideológica (ALMEIDA, 2004).

Assim, para entender, ainda que sumariamente, os fatos e as razões que marcaram o processo de estruturação da formação de professores no estado do Paraná, é possível afirmar que, desde a sua constituição, esta formação vem sendo determinada pelos interesses políticos e econômicos na formação do estado capitalista brasileiro. No entanto, as décadas de 1970, 1980 e início dos anos 1990 apresentaram as implicações mais diretas sobre o processo de cessação do Curso de Magistério e das políticas educacionais. (ALMEIDA, 2004).

Desse modo, aprofundar mais criteriosamente a análise da política de formação de professores nos anos 1960, 1970, 1980 e 1990 se faz necessário para maior clareza quanto à dimensão e o significado que o Curso de Magistério tinha no contexto estadual quando da decisão do processo de cessação do curso pela SEED/PR, nas gestões do Governador Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002). Além da caracterização do Curso de Magistério, nessa época, a retomada histórica desses períodos possibilita o resgate de fatos que podem ter interferido na definição da política educacional. Parte-se sempre do entendimento de que são múltiplos os fatores que determinam a caracterização de um determinado objeto.

Contrariamente à tendência que vinha sendo amplamente apontada em fins dos anos 1960 de ampliar e configurar a especificidade do Ensino Normal, a Lei nº. 5.692/71, ao modificar a estrutura do ensino primário e secundário para 1º e 2º Graus, transformou o Ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º Grau, obrigatoriamente profissionalizante. Embora a referida lei buscasse reconhecer a intenção de profissionalizar o exercício do magistério, como já vinha sendo conclamado, o Curso Normal, na realidade, reduziu-se a um mero apêndice profissionalizante do 2º Grau (CUNHA, 1980).

De acordo com o Parecer CFE nº. 349/72 (PARANÁ, 1972), os antigos

Cursos Normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante (PIMENTA, 1997). No entanto, do ponto de vista legal-formal, a profissão estava regulamentada; porém, qualquer pessoa minimamente alfabetizada continuava a exercer a função de professor.

A reforma universitária, seguida pela reforma do 2º Grau, com a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), não modificou o estatuto dessa modalidade. Ao contrário, o caráter compulsório de profissionalização no 2º Grau não contrariava o formato do antigo Curso Normal, que apenas mudou de nome para Curso de Magistério; foi remodelado no sentido de um tecnicismo aplicado à educação, o que empobreceu grandemente o caráter mais humanista presente nos currículos dos antigos Cursos Normais.

No período denominado de transição democrática (1985-1989), renasciam as esperanças por novos tempos, que deveriam ser mais democráticos no sentido da consolidação de um processo que levasse à igualdade social, traduzida em direitos sociais ampliados e exercício, de fato, de uma cidadania social. Esses ideais se traduziram na elaboração da Constituição Federal de 1988, que processou uma infinidade de iniciativas de reformas educacionais municipais e estaduais, procurando romper com a estrutura e a cultura disseminadas durante os vinte anos de ditadura militar. Nessa perspectiva, no estado do Paraná, a partir de 1983, iniciaram-se inúmeros processos de reformulação curricular em todos os níveis de ensino, concluídos entre 1989 e 1990 e implantados entre 1990 e 1991.

Os currículos de formação do educador da pré-escola foram restaurados no 2º e no 3º Grau. Com relação à preparação dos professores, uma análise dos dados de 1984 e de 1987 permitiu constatar que, em 1984, 17,8% dos professores da pré-escola não possuíam formação além do 1º Grau, muitas vezes incompleto; 74,6% possuíam formação específica para o magistério, seja de nível secundário ou superior; e 7,6% possuía curso de 2º Grau ou Curso Superior, completo ou não. Em 1987, no entanto, este quadro já estava ligeiramente alterado. Segundo pesquisa em âmbito nacional realizada a pedido do MEC, diminuiu para 10,8% o número de professores com formação de 1º grau e a taxa de professores com formação específica também se reduziu para 72,4%. No entanto, a taxa de professores com formação de 2º Grau ou Curso Superior (completo ou não) aumentou em cerca de

dez pontos percentuais, passando para 16,7% (BRASIL, 1989).

A rede particular e a rede pública estadual contavam, em 1984, com uma taxa de professores com formação específica na pré-escola de 79,6% e 85,9%, respectivamente. Em 1987, estas taxas reduziram-se um pouco: 75,6% para a rede particular, e 83,6% para a rede estadual. Na rede municipal, a taxa de professores com formação específica para a pré-escola pouco se alterou no período: 63,1% em 1984 contra 64,1% em 1987. Na rede federal, enfim, houve uma mudança significativa: de 43,3% em 1984 para 60,3% em 1987 (BRASIL, 1989).

Do ponto de vista regional, é na rede municipal que se concentra a maioria dos professores sem formação específica para o magistério da pré-escola, e na rede particular, em todas as regiões, é que se encontra a maior porcentagem de professores com curso de 2º Grau, completo ou não.

A partir de 1970, o atendimento à pré-escola expandiu-se em todo o país de forma bastante significativa. As matrículas nos programas oferecidos eram de 374.267, passando para 2.934.070 em 1987. A expansão foi mais acentuada na esfera municipal, onde as matrículas passaram de 50.943, em 1970, para 1.239.361, em 1987. Apesar dessa expansão, o atendimento era considerado insuficiente, pois somente 10% das crianças brasileiras na faixa etária de zero a seis anos de idade eram atendidas.

Segundo o Parecer Federal nº. 100/75 e o Processo nº. 55/75 (BRASIL, 1989), a formação intelectual e integral da personalidade, que deveria ser iniciada nos primeiros anos de vida, requeria pessoas especializadas, e fazia-se necessária e urgente, portanto, a preparação de recursos humanos devidamente formados para o trabalho. Segundo a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), artigo 30, parágrafo 2º, os professores habilitados para trabalhar no 1º Grau, de 1ª a 4ª séries, eram aqueles que estivessem cursado o Magistério em nível secundário ou que estivessem cursando o 2º Grau de formação geral, em que, na 2ª série desse nível, seriam acrescentados os estudos adicionais⁴ correspondentes, no mínimo, a um ano letivo, de disciplinas específicas do magistério.

A partir de 1975, o ministro Ney Braga evidencia o valor de cuidar das crianças antes dos sete anos e incluiu uma política integrada de educação, que

⁴ Os Estudos Adicionais Especiais encontram-se previstos no Anexo IV da Lei Estadual nº 1614/90. Como as requerentes muito bem advertem, não consta na LDB. Trata-se de um curso de aperfeiçoamento e não é condição para o exercício da função docente na Educação Infantil.

denominou “ação preventiva”: a educação pré-escolar. A proposta oficial para atendimento do pré-escolar contida nas recomendações e nos pareceres do Conselho Federal da Educação e do MEC (75/79) era voltada para o atendimento às crianças carentes, por meio de programas compensatórios, mas, efetivamente, o atendimento ao pré-escolar no Brasil privilegiou as crianças menos carentes, pois o setor público tinha o menor índice de atendimento nas regiões menos desenvolvidas.

A Educação Compensatória é explicitada como:

Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. A educação compensatória é um termo que surgiu durante a Revolução Industrial. 2. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau." (DUARTE, 1986, p. 175)

No entanto defendia as políticas e as questões pedagógicas com princípio de que a pré-escola tinha objetivos e valores em si mesmos. A pré-escola era também considerada como redentora de todos os males sociais, como afirmam alguns autores (KRAMER, 2005; CUNHA, 1980). A partir de 1983, foi incluída na proposta do Magistério, como disciplina diversificada, a Educação Pré-escolar, com objetivo de enriquece-la e estar em consonância com a realidade social.

A Proposta Curricular da Habilitação do Magistério teve como base as disciplinas para formação do professor, quais sejam: A História da Educação Pré-escolar; A Função Pedagógica da Pré-escola; A Realidade das Creches no Brasil.

Além da grade curricular do Magistério, era ofertado um Curso de Especialização para Professores do Magistério Pré-escolar – aprovado pelo Parecer nº. 100/80 (PARANÁ, 1990b) – e um Curso de Estudos Adicionais, contendo uma grade curricular com as disciplinas básicas e uma carga horária distinta: “1. Fundamentos da Pré-escola – 289 h/a; 2. Currículo da Pré-escola – 476 h/a; 3. Estrutura e Funcionamento da Pré-escola – 136 h/a; 4. Estágio Supervisionado – 170 h/a; Total do Curso: 1.071 h/a”.

Em 1993, o Estado do Paraná normatizou a Educação Infantil, conforme a Deliberação nº. 034/93 do CEE (PARANÁ, 1993), que estabelecia as normas de formação para atuar na Educação Infantil. O artigo 21 dessa deliberação

apresentava os requisitos mínimos exigidos para formação do profissional para trabalhar na Educação Infantil nos diversos setores:

I – Direção: Licenciatura em Curso de Pedagogia ou professor com especialização em Educação Pré-escolar e/ou Estudos Adicionais.

II – Professores: Habilitação obtida em:

- a) Estabelecimento de Ensino Superior, desde que em cursos de formação específica para o Pré-escolar;
- b) Estabelecimentos de ensino de 2º Grau, nos cursos de Magistério, com habilitação específica e/ou Estudos Adicionais.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu à criança zero a seis anos o direito à educação em creches e na pré-escola. A Educação Infantil assumia significativamente a importância de cunho político, social e pedagógico. Fica evidente, no artigo 183, que compete ao Poder Público Estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de julho de 1990 – (BRASIL, 1990), no capítulo IV, reforça o direito ao atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

A Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional naquele período, dispunha, no capítulo II, artigo 19, parágrafo 2º, que “os sistemas de ensino zelarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. A mesma lei, no artigo 61, recomendava aos sistemas de ensino que estimulassem as empresas que tivessem funcionárias mães de crianças menores de sete anos a organizarem e manterem, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que precedesse o ensino de 1º Grau.

A Lei nº. 5.692/71 incorporou a formação de professores como uma das habilidades profissionais do 2º Grau. Portanto, desapareceram as denominações Escola Normal e instituiu-se a Habilitação Específica do Magistério. Incluída no 2º Grau como um todo, a formação de professores seria propiciada após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral), via de regra, em um ano, após o que, optando pela habilitação do Magistério, o aluno cursaria as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil, etc., conforme os modelos de organização curricular possibilitados

pelo Parecer nº. 349/72 do CFE (PIMENTA, 1997).

A Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a) deu um aspecto legal aos cursos de formação de professores; porém, não direcionou os conteúdos para as reais necessidades de se formar um professor que fosse capaz, de ensinar de uma forma que os alunos das camadas empobrecidas, tivessem acesso à escola e aprendessem. Essas alterações formais e legais modificaram o antigo Curso Normal, que era realmente necessário ser modificado, pois, como se viu, além de elitizante, não vinha conseguindo cumprir com seu papel. Na perspectiva pós-Lei nº. 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da habilitação do Magistério:

- a) É uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- b) Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) É uma habilitação de segunda categoria, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais status;
- d) A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta: comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação, o que, na prática, traduz-se em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) O estágio, via de regra, mantém-se definido como o do antigo Curso Normal: observação, participação e regência (encarado como prática salvadora, onde tudo será aprendido);
- f) Não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante, nem entre as do mesmo núcleo;
- g) A formação é toda fragmentada;
- h) Não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a formação;
- i) Os materiais favorecem procedimentos mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 107-108).

Na década de 1970, a profissionalização compulsória gerou modificação e redefinição na formação de professores. A história do curso de formação de professores é marcada pelas constantes alterações no seu processo de constituição, e a Lei nº. 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971a), trouxe uma nova definição ao curso. A mudança proposta por esta lei extinguiu a formação de professores regentes de nível ginásial e transformou a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em uma habilitação profissional entre várias outras, denominando-a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Conforme já foi dito acima, a referida lei contemplou a Escola Normal e, no

bojo da profissionalização obrigatória adotada para o 2º Grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino. Assim, a já tradicional Escola Normal perdia o status de “escola” e até mesmo de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de 2º Grau. Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o Curso Normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000).

Para se entender o significado desta alteração no processo de formação de professores, faz-se necessário explicitar o contexto em que estas alterações foram definidas. Essa reforma definida pela Lei n.º 5.692/71, dentre as várias mudanças que trouxe, foi responsável pela modificação na estrutura de ensino, criando novas denominações para o ensino primário, ginásial e secundário. Eliminou o sistema de ensino baseado em ramos profissionais e, objetivando constituir uma rede única de ensino, instituiu a iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1.º e 2.º Graus, respectivamente (MACHADO, 1998).

A Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971a), no capítulo V, artigo 29, definia uma política de formação de professores especialistas visando a atender à problemática da educação brasileira. Propunha níveis de preparo para ajustar as diferenças regionais no país, com uma flexibilidade que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, às áreas de estudo ou atividades e às fases do desenvolvimento dos educandos.

No artigo 30, são fixados três esquemas de formação para o exercício do magistério: a) Habilitação específica de 2º grau, que permitia lecionar de 1ª a 4ª séries, se os estudos fossem equivalentes a três anos; b) Habilidade específica de grau superior, licenciatura de 1º grau, obtida em cursos de curta duração, que permitia exercer o magistério de 1ª a 8ª séries; e c) Habilitação específica de grau superior, licenciatura plena obtida em curso superior, com duração média de quatro anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971a)

Os professores formados em estabelecimentos de 2º Grau, com curso de duração de quatro anos, estavam habilitados para lecionarem até a 6ª série do ensino de 1º Grau. De acordo com parágrafo 1º do artigo 3º, os professores que realizavam o curso em três anos também poderiam lecionar na 5ª e na 6ª série, desde que acrescentassem “Estudos Adicionais” correspondentes a um ano letivo, caracterizando formação pedagógica. Mas a meta a ser atingida era a habilitação de

grau superior, em duração plena, para todos os professores.

A Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a) foi sensível ao estágio da educação brasileira, prevendo, no artigo 77, as modalidades de que cada sistema poderia se valer para atender às necessidades do ensino, quando a oferta de professores legalmente habilitados não fosse suficiente para atender à demanda. Em caráter suplementar e a título precário, delineavam-se as seguintes aberturas: a) no ensino de 1º Grau, até a 8ª série, poderiam atuar os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 4ª série do 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3ª série do 2º Grau.

Caso persistisse a falta de professores, poderiam ainda lecionar: a) no ensino de 1º Grau, até a 5ª série, candidatos que tivessem concluído a 8ª série e viessem a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º Grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regular, nos vários sistemas pelos respectivos Conselhos de Educação.

O capítulo IV da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a) tratava da formação do magistério para o ensino primário e médio. Segundo o artigo 53, a formação de docentes para o ensino primário se faria: a) em Escola Normal de Grau Ginásial, no mínimo de quatro séries anuais, em que, além das disciplinas obrigatórias do ensino secundário ginásial, seria ministrada preparação pedagógica; b) em Escola Normal de Grau Colegial de três séries anuais, no mínimo. No artigo 54, lia-se que as Escolas Normais de grau ginásial expediriam o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário.

Por fim, o artigo 59 trazia que a formação de professor para o ensino de nível secundário seria feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professor de disciplinas específicas de ensino técnico, em cursos especiais de educação técnica. Dessa forma, foram criados dois programas de qualificação e atualização dos professores já em exercício, e formação dos novos professores, para atender às exigências expressas na Lei. (BRASIL, 1971a)

Sancionada a Lei Federal nº. 7.044/82 (BRASIL, 1982), alterando dispositivos da Lei nº. 5.692/71 no que se refere à profissionalização do ensino de 2º grau, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições, deliberava também, com a Indicação nº. 003/82 (PARANÁ, 1990b), normas para a preparação para o trabalho. Como a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971b) perdera seu caráter profissionalizante, o ensino de 1º e 2º graus passou a ter a obrigatoriedade

universal de ministrar os elementos necessários para uma autêntica preparação para o trabalho.

Dessa forma, a Lei nº. 7.044/82 (BRASIL, 1982), no seu artigo 1º, deixava claro o objetivo do ensino de 1º e 2º Graus, que era o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e preparação para o trabalho, como exercício para a cidadania. O parágrafo 21º do artigo da mesma lei dispunha ainda: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória do ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino”.

Com a substituição da Lei nº. 5.692/71, de caráter profissionalizante, pela Lei nº. 7.044/82 (BRASIL, 1982) para a preparação do trabalho, o 2º Grau perdeu sua obrigatoriedade, mas também suas características próprias. Como cita Ghiraldelli Junior (1994, p. 185):

Esse foi o processo que culminou com o isolamento do governo e conseqüentemente com o fim do regime militar. Tal isolamento já vinha dando indícios de aprofundamento nítido desde os primeiros anos do governo Figueiredo. A Lei 7.044/82 do general Figueiredo, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam de fato colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes.

Mais tarde, com o advento da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que revogou a Lei nº. 5.629/71 e a Lei nº. 7.044/82 e estabeleceu a duração mínima de três anos para o ensino médio (caput do artigo 35), essa Lei determinou também que os currículos do ensino fundamental e médio tivessem uma base nacional comum e uma parte diversificada (caput do artigo 26).

Nos termos do artigo 62 da nova LDB, a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior, mas a Lei admite, em caráter excepcional, que o preparo de docentes para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental seja realizado em nível médio, na modalidade normal. A formação desses docentes, em cursos normais, quando oferecida em nível médio, deverá também atender às disposições relativas a este nível de ensino, acima referidas. Seu currículo deverá, portanto, conter uma base

comum e uma parte diversificada, acrescida de outra referente à formação especificamente profissional. (BRASIL, 1996).

Para Freitas (1999, p. 17):

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país desde a década de 1970 têm por objetivo a adequação ao sistema educacional no processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, e vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Neste contexto, debates e diferentes propostas para a formação, criadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, tratam a formação destes como elemento impulsionador dessas reformas, propiciando, assim, condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

2.1 PROPOSTA 1985 – MAGISTÉRIO QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O Governo do Estado propôs, em 1985, um Curso de Magistério que garantisse elementos básicos para permitir ao aluno um nível de competência profissional adequado à realidade educacional, com desenvolvimento de critérios de análise e crítica que se ajustassem ao desempenho de uma nova visão política social. Para que isso se legitimasse, a escola buscou, a partir da Lei nº. 5.692/71, na proposta do Curso do Magistério (1985), que os professores redimensionassem sua ação, e em lugar de meros reprodutores, tornassem-se produtores do saber, conscientes de sua importância e portadores de postura crítica, que oportunizassem visão, planejamento e ação com vistas à efetivação de uma prática democrática.

Os cursos de Magistério com duração de quatro anos funcionavam preferencialmente no período diurno, resgatando a sua especificidade, com espaço próprio, deixando de ser apenas mais uma habilitação. A prática de ensino ocorria durante os três anos, num curso voltado para as séries iniciais: 1ª a 4ª séries. Buscava-se assegurar uma base de cultura geral que garantisse maior amplitude de saber, porém, a carga horária de formação especial deveria prevalecer sobre ela; a preocupação pela formação filosófica do aluno deveria aparecer desde as séries iniciais.

No estágio supervisionado, a carga horária era de 408 horas/aula, sendo 68 na 1ª série (2 horas/aula semanais), 136 na 2ª série (4 horas/aula semanais) e 204 na 3ª série do curso (6 horas/aula semanais). Buscava-se integrar o Núcleo Comum

com a Parte Diversificada de forma interdisciplinar, atendendo desde a pré-escola até a 4ª série do 1º Grau.

Com todas estas modificações ocorridas tanto pela Lei nº. 5.692/71 quanto pela Lei nº. 7.044/82, fez-se necessário, para encaminhar a discussão, observar alguns destaques em relação às mesmas em prol da educação e do próprio desenvolvimento socioeconômico do país, perpassando pelos estados brasileiros e, em específico, pelo Estado do Paraná, no que se refere à formação do professor de Educação Infantil. Para ajustar as diferenças regionais do país, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a), no capítulo V, definia as políticas de formação de professores e propunha níveis: habilitação específica de 2º grau, que permitia lecionar de 1ª a 4ª série; habilitação específica superior, licenciatura curta, que permitia lecionar de 1ª a 8ª série; habilitação específica superior, licenciatura plena, que permitia lecionar no 1º e no 2º Graus; além disso, os professores formados em estabelecimentos de 2º Grau, com cursos de duração de quatro anos, estavam habilitados para lecionar até a 6ª série do ensino de 1º Grau, e os professores que realizavam o curso de três anos, mais um ano de Estudos Adicionais, poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries; a formação para o Ensino Médio era realizada pelo Ensino Superior e, além disso, foram criados programas para qualificação e atualização dos professores em exercício, embora a meta fosse atingir a habilitação superior plena para todos os professores.

As reformulações curriculares realizadas no estado do Paraná, em 1980, deram-se de acordo com o Parecer nº 100/80, que implantou o curso de capacitação específica, Estudos Adicionais, para os professores da pré-escola, com duração de um ano. A partir de 1983, ocorreram inúmeros processos de reformulação curricular em todos os níveis. Com relação à Educação Infantil, implantou-se, pela primeira vez, uma disciplina para a pré-escola na formação do professor, no Curso de Magistério, e os currículos de formação do educador da pré-escola foram restaurados no 2º e no 3º Graus, partindo da preparação dos professores.

Segundo o Parecer nº 100/75-CFE e o Processo nº 55/75 (BRASIL, 1989), a formação intelectual e integral da personalidade, que devia ser iniciada nos primeiros anos de vida, requeria um profissional com formação adequada para atuar com crianças. Nesta perspectiva, fazia-se necessário um profissional com formação inicial sólida e consistente, acompanhada de uma permanente atualização em serviço, e com uma competência polivalente e comprometida com a prática

educacional, com as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagem infantis.

Em 1990, o estado do Paraná buscou recuperar a especificidade do Magistério por meio de uma proposta curricular, o Magistério Nova Dimensão, que previa a formação de professores para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 1987). Neste período, o Magistério no Paraná era oferecido em 313 estabelecimentos, sendo 254 da rede estadual e 59 da rede particular. O Curso de Magistério era o de maior oferta no estado do Paraná, em 1990: contava com 22 pólos de Magistério, com um total de 30.863 matrículas na rede estadual e 5.876 na rede particular. Além disso, os cursos de Estudos Adicionais se intensificaram.

Em 1993, o estado do Paraná normatizou a Educação Infantil, conforme a Deliberação nº. 034/93 do CEE (PARANÁ, 1993), que estabelecia as normas de formação para atuar na Educação Infantil. Em seu artigo 21, a Deliberação apontava os requisitos mínimos exigidos para a formação do profissional para trabalhar na Educação Infantil em todos os setores: professores com habilitação obtida em estabelecimento de ensino superior, desde que em cursos de formação específica para a Pré-escola; professores com formação em estabelecimentos de ensino de 2º Grau, nos cursos de Magistério, com habilitação específica e/ou Estudos Adicionais. Além disso, professores que assumissem a Direção deviam ter licenciatura em Curso de Pedagogia ou especialização em Educação Pré-escolar e/ou Estudos Adicionais.

Nesta época, surgiu um novo perfil para o Curso de Magistério: o aluno que buscava o curso era oriundo da classe social econômica baixa, apresentava má qualidade de formação recebida pelo 3º Grau e desvinculação da realidade com a da escola fundamental – Diretrizes Curriculares da Habilitação Magistério (PARANÁ, 1990b, p. 205). Nesse sentido, os cursos em nível superior – Pedagogia – deveriam ser reformulados para assumirem responsabilidade quanto ao ensino de 1º Grau e à formação do professor para as séries iniciais.

Com a política de reorganização do 2º Grau, no Curso do Magistério, que ensejou o surgimento de uma proposta para o Magistério com uma Nova Dimensão, implantada em 1990, o Estado ficou com a incumbência de controlar a expansão dos Cursos de Magistério, tanto na rede pública como na privada. Com esta proposta, os professores avançaram na compreensão da complexidade do fenômeno educativo

e, com isto, poder-se-ia trabalhar numa direção mais científica na formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta proposta representou um real avanço no processo de formação do professor. O Magistério Nova Dimensão continuou a formar professores para atuar nas séries iniciais do 1º Grau e na Educação Infantil, com formação mínima, dentro de uma visão crítica da sociedade.

Nesse período acontecia também a reforma universitária dos anos 90, por meio da Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968) com a separação de universidades e centros universitários e a redução da duração dos cursos superiores. Parece-nos que essa Reforma, enraizada nas transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República, nos séculos XIX e XX, tinha como objetivo facilitar o acesso ao ensino superior por meio de multiplicações de faculdades, aumento do número de cursos noturnos e, principalmente, adaptação dos currículos às condições do mercado local.

A Lei nº. 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968), centrada em uma determinação taylorista e marcada pela departamentalização, criação de centros universitários, dissociação entre ensino e pesquisa, ensino com objetivos voltados para atender à demanda do mercado, tão cogitados na Reforma universitária dos anos 90, sinaliza-nos alguns pontos evidentes que convergem com as estratégias políticas da doutrina neoliberal. Esses pontos podiam ser observados pela idéia de educação eficiente como ascensão social – em que o aluno era tomado como cliente e os gestores como beneficiários do bem individual e não do bem público –, pelo estímulo à competição, pelos professores sendo valorizados pela capacidade de adaptação à política da redução do tempo, pela prática banalizada da investigação e da pesquisa e pela autonomia sendo controlada por resultados das avaliações institucionais que afunilavam e controlavam o ensino no sentido da manipulação do conhecimento.

Assim, as práticas de formação de professores emergiam com a responsabilidade de orientar o educador para essa difícil tarefa e, nesse contexto de uma nova racionalidade humana, a profissão docente emergiu também como atividade fundamental no cenário social, podendo configurar-se como a profissão por excelência comprometida com a formação da civilidade humana. Segundo Nóvoa (1995, p. 32), “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para

melhoria do seu estatuto sócio-profissional.”

No que diz respeito ao cotidiano do professor, o seu trabalho poderá estar centrado no que reza a cartilha neoliberal e suas atividades de ensino e de pesquisa poderão se resumir a mero ensino seqüencial a fim de satisfazer a clientela do mercado, aproximando o conhecimento do imediatismo e se desprendendo da teoria rumo à educação de fatos e não de conceitos. Nesse cenário é que se vê a necessidade de se emergirem, da prática de formação de docentes em serviço, discussões e pesquisas sobre “qualidade”, democracia, multiculturalismo, crise de paradigma, interdisciplinaridade, no sentido de se (re) colocar em entendimento e em sintonia os princípios operacionais com os teóricos, na tentativa de evitar o ensino formalista.

É necessário redobramos nossas atenções quanto a essas questões para que não passemos de educadores a meros reprodutores de reformas que manipulam a sociedade, que separam caminhos e dividem classes. Segundo Nogueira (1999, p. 51):

Sem dúvida, o que se apresenta à sociedade são duas ‘Reformas’. Uma veio se constituindo nos últimos anos, como necessária resposta jurídico-institucional às inevitáveis mudanças que a sociedade brasileira precisaria realizar, para não sucumbir ao ‘atraso’ irreversível, diante de outras nações que responderam de forma mais rápida às mudanças produtivas e do setor público. A outra se apresenta como reforma necessária para que a primeira se consolide. No entanto, a segunda Reforma permanece na mídia, num esforço incomensurável para modernizar a instituição escolar e fazê-la definitivamente colar-se às exigências do mercado.

Diante desse quadro exposto, observando-se a Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968), a Reforma Universitária dos anos 90 representou a dissociação entre ensino e pesquisa, o autoritarismo social, as práticas neoliberais da “qualidade total” e as influências desses fatores para a formação docente e para o cotidiano do professor em sala de aula.

Importante ressaltar, ainda, que tanto as reformas como a LDB deixaram suas contribuições favoráveis ou desfavoráveis à educação, mas que a formação do professor sempre esteve evidente, marcando presença em seu contexto. Destaca-se também a Educação Infantil, que gradativamente veio conquistando seu espaço, principalmente após a Constituição Federal de 1988, quando a criança passou a ser vista como cidadã de direito, que necessita de uma formação integral e, para isso,

de um profissional com formação condizente com esse nível de ensino.

No próximo capítulo, conduzir-se-á uma discussão mais ampla sobre a formação do professor de Educação Infantil, na ótica da LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), pois a mesma traz mais explícito o contexto geral da Educação Infantil e do profissional que nela atua.

Capítulo 3

AS ALTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDBEN 9.394/96

CAPÍTULO 3

AS ALTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDBEN 9.394/96

Ao incluir a Educação Infantil – oferecida em creches e pré-escolas – na Educação Básica, como sua primeira etapa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 1996 – (BRASIL, 1996) explicita a identidade educacional dessas instituições. Coerente com o reconhecimento desta identidade, a referida lei define o perfil do profissional, em seu artigo 62, ao estabelecer que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A exigência é a de que o profissional que atua nas creches e pré-escolas seja um professor com formação em cursos próprios, de igual natureza daqueles que formam o professor para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental.

A legislação educacional posterior à LDB sobre formação de professores inclui vários pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Neles, as diretrizes e normas para a formação dos professores da Educação Infantil são as mesmas dos professores das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, coerente com o princípio da LDB (BRASIL, 1996) no Art. 61 de que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. As resoluções do CNE enfatizam que as propostas pedagógicas dos cursos de formação devem contemplar as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. Determinam, também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica constituam referência fundamental nas propostas pedagógicas e nos currículos dos cursos de formação dos futuros professores. Assim, os cursos que formam professores de Educação Infantil devem considerar, em seus programas, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – Resolução nº. 1 – CNE/CEB, de 1999 (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

(BRASIL, 1998a) orientam as Instituições de Educação Infantil quanto aos princípios, fundamentos e procedimentos para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Definem que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar: (a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; (b) os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; (c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. As DCNEI enfatizam que tais propostas devem promover práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança.

A instituição de Educação Infantil é um espaço diferente, assim como o professor deve ter um perfil próprio, composto por um amplo conhecimento cultural e uma formação na qual aprendesse a vibrar e a fazer vibrar (BALAGUER, 1999) avançando a uma prática reflexiva e transformadora. Sua tarefa, pois, consiste em “devolver à infância a sua presença enigmática” (LAROSSA, 1998, p. 233).

Por exigência dessa legislação, coube aos cursos de Pedagogia, de nível superior, ampliar e subsidiar a formação ampla e contínua do professor para atuar na Educação Infantil, de forma a atender às demandas socioculturais dos programas voltados para a infância, evidenciando uma postura ética, polivalente e comprometida, capaz de agregar ousadia para efetivar as conquistas obtidas nos aspectos legais em relação à infância brasileira. Significa, pois, que o professor deve saber utilizar os conhecimentos socialmente produzidos para estabelecer transposições didáticas adequadas e de qualidade para o cuidado e educação das crianças.

Nesse sentido, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) tornou-se um ponto decisivo na afirmação dos direitos da criança, incluindo, pela primeira vez na história, o direito à educação em creches e pré-escolas. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) inseriu as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, como cidadãs com direito ao afeto, a brincar, a querer, a não querer, a conhecer, a opinar e a sonhar. O referido Estatuto foi considerado pela UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo na área do direito da criança e do adolescente, ao enfatizar a vida, a

educação, a saúde, a proteção, a liberdade, a convivência familiar e o lazer.

Como determina o ECA (BRASIL, 1990), no Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”

Foi nesse contexto que o Ministério de Educação e Desporto (MEC), em 1994, assumiu o papel de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1993). Nesse período, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, publicou uma série de documentos para a Educação Infantil no Brasil, nos quais se destacam: “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1993), e “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995).

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394 estabelecia, em 1996, o vínculo entre a educação e a sociedade, fazendo, ao longo do texto, referências específicas à Educação Infantil, de forma sucinta e genérica. Dois anos depois, em dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), com o intuito de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para a educação da criança de zero a seis anos, bem como estabelecer paradigmas para a própria concepção de programas de cuidado e educação com qualidade.

Historicamente, a Educação Infantil ressurgia no contexto pós-Constituição de 1988 com a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inseriram a criança de zero a seis anos no sistema escolar, na Educação Básica, garantindo seu direito à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

A profissionalização das pessoas que atuavam na Educação Infantil passou a ser amplamente debatida com aprovação da Lei nº. 9.394/96. Ressalta-se que a formação foi considerada, no início dos anos 90, um dos pilares da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Nesse contexto, a definição de professor de

Educação Infantil passou a ser evidenciada como “aquele que ensina, que deve possuir competência, tenha precisão, rigor filosófico, disciplina metodológica, criatividade, criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001, p. 181).

Um dos princípios da formação do profissional da Educação Infantil é o de que a criança é um sujeito social e histórico, e o professor, em complementação à ação da família, deve promover o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, sem deixar de lado a ampliação de seus conhecimentos e experiências. Este profissional tem a função de educar e cuidar da criança, de forma integrada, devendo ser-lhe assegurados: formação, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração. Tais elementos são muito importantes, se pensarmos que a formação intelectual e integral da personalidade da criança deve ser iniciada nos primeiros anos de vida e requer, para isso, pessoas especializadas.

Durante a década de 1997 a 2007, as políticas de formação profissional para a Educação Básica de acordo com a LDB/96, previa um quadro de docentes com formação em nível superior. Para agilizar essa formação, foi criada uma nova modalidade de curso – Normal Superior – que, nos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de Educação Infantil. Esta formação vinha sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia, e o exercício profissional, estendido aos egressos dos cursos de Magistério, de nível médio, e a leigos (KISHIMOTO, 1999).

É interessante analisar a longevidade dos cursos de formação para a Educação Infantil, na Pedagogia, e é extraordinário verificar a presença da habilitação integrada de Educação Infantil e séries iniciais. A formação do profissional de Educação Infantil no Brasil foi realizada pelo Curso Normal Superior, gestada nos primeiros tempos da República. A Escola Normal Superior retornou por um curto espaço de tempo, formou profissionais para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos Institutos Superiores de Educação, anexos às universidades. O legislador ressuscitou essa modalidade de curso para os tempos atuais, com alterações que merecem ser detalhadas.

A Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos 61, 62 e 63, destaca a formação dos profissionais da Educação no Brasil, nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino e de modo a atender às características de cada fase do desenvolvimento do educando. O Instituto Superior de Educação contém o Curso

Normal Superior, destinado a formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A regulamentação desse curso pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu em 10 de agosto de 1999, e sua homologação, em 10 de setembro de 1999.

Segundo a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) no artigo 62, estabelece que o exercício do magistério na Educação Infantil exigirá a formação mínima, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. O profissional continuará seus estudos no ensino superior como educação continuada, mas não como obrigatoriedade. Parece-nos que essa disposição representou um recuo da LDB, pois não teríamos profissionais suficientes para atuar na Educação Infantil, nem tempo hábil para tal formação, ou diríamos ainda que o profissional de Educação Infantil não teve tanto avanços assim, uma vez que o Magistério ainda continua como formação básica para este nível de ensino.

O artigo 63 da LDB (BRASIL, 1996) diz que os institutos superiores de educação manterão cursos para formação de professores para educação básica como:

- I – Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Mas, para Brandão que analisou profundamente as questões abordadas neste artigo (2007, p. 138),

Fica explícito, neste artigo 63 da LDB, como um novo tipo de instituição de ensino responsável pela formação dos profissionais em educação no Brasil – que vem oferecer cursos formadores de profissionais para Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental – vem preencher, especialmente em termos de objeto de estudo e de conteúdos, uma lacuna inexistente.

O Curso Normal Superior, porém, não respeita as conquistas efetuadas pelo avanço das discussões no campo da Educação Infantil, principalmente quanto ao

princípio de não separar as crianças de zero a seis anos em períodos distintos – creches e pré-escolas –, tradição instalada em nosso país e que estimula práticas antigas de fragmentar o cuidar e o educar. Esse desrespeito é cometido também pela Lei nº. 9.394/96: o que a Constituição de 1988 conquistou ao referendar a educação da criança de zero a seis anos, a Lei nº. 9.394/96 anulou ao separar creche de pré-escola. O Curso Normal Superior referenda essa fragmentação, adotando a prática de tempos passados. Porém, felizmente, o Normal Superior, na década de 90, não teve êxito. Hoje, na formação para a Educação Infantil, luta-se para garantir um processo de profissionalização que respeite o acesso do professor ao Ensino Superior e seu gradual aperfeiçoamento em cursos de especialização e pós-graduação.

O imaginário popular e até os meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que, para atuar com crianças de zero a seis anos, basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos (KISHIMOTO, 1999). Na área da Educação Infantil, o debate sobre a formação de professores, ou de educadores, como alguns ainda preferem chamar, sempre partiu da ênfase no desenvolvimento humano e no desenvolvimento infantil na faixa de zero a seis anos, considerando-se, ainda, o duplo aspecto de educar e cuidar (CAMPOS, 1994).

Morsiani e Orsoni (1997) sintetizam o que se deve buscar obter com a formação de professores no tocante ao perfil dos professores de creche: proporcionar os conteúdos da formação e uma estrutura de apoio aos professores, formá-los para a competência social, para o desempenho com a equipe de trabalho, e para aprender a refletir sobre sua prática.

A legislação educacional e as reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais nos últimos anos trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores, abrindo possibilidades muito interessantes. Talvez, pela primeira vez no país, começa-se a pensar sobre um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começa-se a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”. Ao se fazer isso, fica mais fácil também

pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Pode-se pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho. Essa nova perspectiva permite também que alguns espaços de discussão acadêmica, até agora segregados, passem a conversar entre si. Por exemplo, as áreas de formação de professores e de Educação Infantil, até recentemente, desenvolveram suas reflexões em paralelo.

A formação docente inclui estudos sobre a formação de professores de Educação Infantil, tanto a inicial quanto a continuada: a inicial refere-se a estudos que focalizam cursos normais de Ensino Médio, cursos superiores ou cursos universitários; a formação continuada diz respeito a estudos sobre formação sistemática, que acontece externamente à inicial, sendo comum ocorrer no local de trabalho e, neste caso, ser denominada formação em serviço. A profissão docente inclui:

Momentos de singularidade e universalidade [...]. Singularidade representada pelas posições políticas dos professores, seus conflitos e ideologias, suas representações do mundo, sua identidade pessoal e universalidade presente na organização político-associativa dos indivíduos, organização esta compreendida como mediadora das condições empíricas singulares com a sociedade, com aspectos de uma particularidade que é a categoria profissional ocupando um espaço social. (SOUZA, apud FACCI, 2004, p. 25).

Finalmente, o trabalho docente é compreendido como ato de ensinar, como processo de transmissão da cultura, que, segundo Saviani (1991, p. 21), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Conforme a pesquisa de Moraes (2004) sobre a Educação Infantil no Brasil, as produções mais referenciadas na formação do profissional de Educação Infantil são: Fúlvia Rosemberg et al. (1984); Maria M. Campos et al. (1984); Zilma de M. R. de Oliveira (1992 1994); Zilma de M. R. de Oliveira e Maria C. Rossetti-Ferreira (1992); Solange J. e Souza e Sônia Kramer (1992); Tisuko M. Kishimoto (1992 1999); Sônia Kramer (1994); Maria M. Campos (1994; 1999); Selma G. Pimenta

(1994); Fúlvia Rosemberg (1994); Ana B. Cerisara (1996); Silvia H. V. Cruz (1996); Maria L. Machado (1998), Kuhlmann Júnior (1998) e outros, além de influências das produções italianas, a partir de 1998, e desde 1999, publicações portuguesas. Embora com todas essas pesquisas, são raros os estudos históricos sobre a profissão docente na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior em relação à formação do professor de Educação Básica, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam as duas funções que abrangem o atendimento de crianças de zero a seis anos: cuidar e educar. É preciso, portanto, que uma formação especializada, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados.

Desde 1968, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos. É evidente, também, o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas sobre a formação docente em todos os níveis, principalmente na Educação Infantil.

Mas é a partir da aprovação da nova lei da educação (LDB) em 1996 que se deram as mudanças mais amplas, abarcando todo o país. Foram mudanças no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, entre outras. Ou seja, vivemos atualmente um momento de intensa efervescência na educação, cujos velhos problemas finalmente ganharam ampla visibilidade e adquiriram prioridade na agenda pública.

A Educação Infantil orienta-se pelos princípios da educação em geral: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre educação escolar e as práticas sociais –

LDB, artigo 3º (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Assistência Social e a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS) fortaleciam a Política Nacional de Educação Infantil, especialmente no que dizia respeito à formação integral das crianças de zero a seis anos, à qualidade e à equidade no atendimento educacional a esta faixa etária e à consolidação da concepção de Educação Básica. O grande desafio histórico que se colocava, então, era redimensionar os papéis dos diferentes órgãos e entidades envolvidos com a Educação Infantil, o que ensejou a criação de dois documentos que registram essas iniciativas: um deles, do ano de 1996, é o da Secretaria de Assistência Social (SAS), intitulado “Ações integradas para a melhoria do atendimento em creches conveniadas”, que teve circulação restrita; e o outro, este de conhecimento público, trata-se de uma cartilha produzida e divulgada em 1999 pela SEAS e pelo MEC, sob o título “Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos”, que discute decisões políticas, ações compartilhadas, adequações nas estruturas de funcionamento dos órgãos e entidades envolvidas e definições sobre financiamento, entre outros aspectos.

Quanto ao financiamento da Educação Infantil, especificamente, é necessário destacar que, apesar de a LDB trazer a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, não são definidas as fontes de recursos específicos para essa etapa. O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) permanece apoiando financeiramente uma rede de 16,2 mil instituições, composta majoritariamente por creches e pré-escolas, que atende a cerca de 1,7 milhões de crianças de zero a seis anos, em 81% dos municípios, com recursos da ordem de R\$ 246 milhões/ano (BRASIL, 2006).

A proposta da FUNDEB cria um padrão nacional de financiamento da Educação Infantil no âmbito da educação, incluindo o atendimento às crianças de zero a três anos. Porém, a inclusão ou não de matrículas das instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o setor público será definida somente na lei que regulamentará o Fundo; a Educação Infantil é financiada, na sua maior parte, com recursos municipais.

A Caracterização das políticas e serviços de Educação Infantil no país, um estudo sobre políticas proposto pela UNESCO e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao governo brasileiro, tem como objetivos: para a UNESCO/OCDE, revisar criticamente as políticas e sistemas

para a primeira infância e identificar opções e estratégias concretas para melhorá-los, bem como compilar e distribuir informações comparativas entre outros países sobre políticas, planejamento e implementação de Educação Infantil; e para o MEC, ampliar e qualificar as informações sobre a situação da Educação Infantil no país, de forma a contribuir com a avaliação das políticas e programas desenvolvidos, medir seus impactos, sistematizar os resultados e produzir um conhecimento real sobre a situação da criança de acordo com os diferentes contextos em que esta se desenvolve.

No entanto, é necessário estabelecer uma política que defina o atendimento à criança de zero a seis anos; que atenda à infância no Brasil, que vive uma complexidade; que possibilite pensar em uma política de formação profissional para a Educação Infantil; que garanta um processo democrático e permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos.

A diversidade brasileira requer propostas que atendam às especificidades do país. Se o contexto social requer uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a serviço da quantidade obscureça a qualidade dessa formação, e sem que a discriminação anule a identidade do profissional.

Espera-se que os resultados desses estudos possibilitem a definição de novas linhas de ação e a implantação de projetos e programas mais adequados às necessidades da realidade, de modo a cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis na infância: cuidar e educar.

3.1 O MAGISTÉRIO NOVA DIMENSÃO NO PARANÁ – 1990

A proposta do Magistério Nova Dimensão de 1990 previa a formação de professores para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nos períodos diurno e noturno. A rede pública ofertava a habilitação do Magistério nas 22 regiões educacionais do estado do Paraná. A formação do professor do Magistério nessa nova dimensão estava fundamentada numa perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 1987).

As discussões surgiram de encontros periódicos realizados pelos pólos de

magistério: os núcleos regionais de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio dos técnicos; as escolas de magistério, através dos professores; as instituições de ensino superior, além de outras entidades educacionais. Tratava-se, portanto, de uma produção coletiva.

O papel fundamental dessa proposta estava embasado na qualidade profissional dos consultores (professores) de vários níveis de ensino dos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A proposta ressaltava a dimensão histórica da formação do professor das séries iniciais, retomando desde as origens da Escola Normal na França, para adentrar na evolução da história da Escola Normal no Brasil desde sua iniciativa provincial, tendo em vista o Ato Adicional de 1834, até a reformulação como habilitação de Magistério, com a visão da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), e do Parecer nº. 349/72-CFE (BRASIL, 1972), normatizado no Paraná pela Deliberação nº. 022/79-CEE (PARANÁ, 1990b), que estabelecia as diretrizes curriculares gerais e específicas para a habilitação do Magistério.

No período 1990, o Curso de Magistério no Paraná representava 254 estabelecimentos da rede estadual e 59 da rede particular, num total de 313 estabelecimentos, constituindo-se no curso de maior oferta no estado do Paraná. Havia 22 pólos de Magistério, com ofertas de vagas nos turnos diurno e noturno, nas redes estadual e particular, com cursos em Estudos Adicionais em funcionamento nas redes pública e privada, matrículas no Curso de Magistério na rede estadual (30.863) e na rede particular (5.876) e distribuição de oferta da 1ª a 4ª séries do ensino de 1º Grau nas escolas do Magistério.

A descaracterização sofrida pela habilitação do Magistério (1970) com a implantação dos cursos profissionalizantes, quando passou a fazer parte dos cursos técnicos, levou ao surgimento de conseqüências, tais como a preparação insuficiente e inadequada do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, destacam-se os principais problemas que afetaram a habilitação do Magistério em âmbito nacional conforme se verifica no Processo CEE nº. 021/90 (PARANÁ, 1990b, p. 207):

A estruturação curricular era pouco específica; não havia adequação entre os conteúdos ministrados no curso de Habilitação ao Magistério

e as reais necessidades de formação do professor; na parte diversificada do currículo, as disciplinas não tinham servido para uma melhor formação do professor; não havia integração interdisciplinar; Havia aceitação de matrículas de alunos egressos de outros cursos na 4ª série da Habilitação ao Magistério sem que estes passassem pela 2ª e 3ª séries dessa habilitação (professores improvisados); percebia-se dificuldade na realização dos estágios; o curso de habilitação ao magistério era inadequado à clientela que freqüentava o período noturno; havia uma pauperização salarial do professor da habilitação ao magistério; havia falta de professores efetivos; havia falta de espaços para reuniões pedagógicas no calendário escolar e a inexistia de uma política de educação em serviço para o professor da Habilitação ao Magistério.

A política de reorganização do 2º Grau no Curso de Magistério inseria-se no quadriênio 83/87, e o surgimento do Magistério Nova Dimensão se deu no ano de 1990. Essas políticas foram discutidas inicialmente em um encontro nacional ocorrido em São Paulo, em outubro de 1986, no extinto Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), e posteriormente pela Deliberação nº. 021/86-CEE (PARANÁ, 1990b), que mencionava a adequação curricular sofrida pelo Curso de Magistério, em 1987, em virtude de revogação do Parecer nº. 853/71-CFE (PARANÁ, 1971b) pelo Parecer nº. 785/86-CFE e conseqüente Deliberação nº. 04/87-CEE (PARANÁ, 1990b).

Com as questões legais atribuídas, os consultores delineavam a concepção de educação e os pressupostos teóricos da nova proposta e ressaltavam as questões de falta de recursos humanos, físicos e matérias do Curso de Magistério, tanto na rede pública como na particular:

[...] análises dos dados levantados revelaram a seguinte situação: professores ministrando grande número de disciplinas, mobilidade excessiva dos professores, falta de ambientes específicos para desenvolver as atividades pertinentes ao curso, material bibliográfico insuficiente e desatualizado, carência de material didático e recursos áudio-visuais.

[...]

Esta nova proposta do magistério se baseia na concepção histórico-crítica de educação, destacando-se a importância do acesso ao conhecimento e o papel mediador dos profissionais da educação, 'centrada princípios de domínio do processo de construção do conhecimento e dos conteúdos das áreas específicas, inerentes a formação do educador para as séries iniciais do 1º grau'. (PARANÁ, 1990b, p. 211-212).

Esta nova proposta do magistério – Nova Dimensão – previa e orientava a

direção de um profissional competente, como pode ser notado no documento:

[...] sólida formação nos conteúdos essenciais do ensino de 2º grau, Núcleo Comum, nos fundamentos da educação e na didática, de forma a assegurar que o futuro professor tenha condições de selecionar conteúdos e metodologias, de acordo com os avanços científicos, tecnológicos e sociais da cada área de conhecimento. (PARANÁ, 1990b, p. 212).

O Magistério Nova Dimensão previa um curso com duração de quatro anos, com carga horária total de 4.104 horas para o período diurno e 3.572 para o noturno. Os estágios supervisionados eram de 504 horas para o período diurno e de 456 horas para o noturno. Deviam atender ao que era específico à educação escolar para a construção de uma sociedade democrática, ou seja, “a ampliação da competência técnica do professor, a melhoria da qualidade de ensino e a socialização do saber elaborado” – cf. fl. 045 (PARANÁ, 1990b).

Os eixos curriculares pertinentes a esta proposta segundo o Processo nº 021/90 do CEE-PR, o curso do Magistério Nova Dimensão eram os seguintes:

O Núcleo Comum deveria ser consistente, garantindo ao aluno dos cursos, na condição de cidadão, o seu direito de acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade de forma sistemática, organizada e coerente, possibilitando a sua efetiva participação nas lutas sociais; a disciplina Didática deixaria de ser tratada como disciplina instrumental para ser concebida como área que trataria especificamente do processo de ensino em suas múltiplas determinações, viabilizando a organização da ação docente de tal modo que os futuros professores vivenciassem o novo processo, refletissem acerca dele e o sistematizassem coletivamente.

O Estágio Supervisionado constituiria um dos pontos-chave da nova proposta curricular, por ser o principal responsável pela relação teoria/prática ao longo da formação do educador. (PARANÁ, 1990b, p. 213).

Foram sugeridos, na proposta, os Estudos Complementares: Introdução à Metodologia Científica, fundamental para os procedimentos e atividades do estágio; Fundamentos de Educação Pré-escolar; Fundamentos da Educação de Adultos; Literatura Infantil; e Fundamentos da Educação Especial.

Com a implantação da nova proposta curricular do Curso de Magistério, o Estado ficou com a incumbência de controlar a expansão dos cursos dessa área tanto na rede pública como na particular, melhorando e redimensionando os cursos

que já existiam. O Conselho Estadual de Educação demonstrava a preocupação com o problema da má qualidade de formação do professor para as séries iniciais do ensino de 1º Grau e com as condições mínimas de conteúdos para lecionar, pois os cursos de Magistério, tanto da rede pública como da privada, deixavam muito a desejar quanto à sua tarefa específica, como demonstraram resultados de concursos para o Magistério.

Com a implantação generalizada, no Paraná, do Ciclo Básico, aumentaram-se os desafios, pois a proposta exigia, basicamente, um professor com uma compreensão mais científica da alfabetização, o que ainda não estava presente na formação do professor dos cursos de Magistério. Outro fato ocorrido tornou acutíssimas as preocupações: a sobra de vagas, no curso de Pedagogia na UFPR, no vestibular de 1990, cujos candidatos eram supostamente os alunos oriundos dos cursos de Magistério. Isso tudo sem mencionar a persistente manutenção das altas taxas de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino de 1º Grau, a desafiar até o mais sensível cidadão.

Faz-se acreditar que esta proposta realmente constituiu um real avanço do processo de formação do professor, pois é na escola pública de 1º Grau que estuda a maioria das crianças, e a de 2º Grau (Magistério) é a que forma o maior número de docentes para o Ensino Fundamental. É preciso, no entanto, entender que o professor a ser formado atuará em qualquer tipo de escola, não somente na escola pública com crianças cujos pais têm insuficiências socioeconômicas e culturais. Isto significa que tanto a rede pública como a particular deverá preparar o professor para trabalhar com qualidade, com todas as crianças das séries iniciais, em qualquer rede escolar. Com esta proposta, os professores avançaram na compreensão da complexidade do fenômeno educativo e, com isto, possibilitou-se que se trabalhasse numa direção mais científica na formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para Kishimoto (1999), a política de formação para a atuação na Educação Infantil dos anos 1990 se configurou pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Historicamente, a Pedagogia ofereceu a formação em nível superior desde a década de 1930, com cursos que formavam concomitantemente o professor e o profissional da Educação Infantil, garantindo um espaço pedagógico de interação entre a formação geral e a profissional. O curso Normal Superior, recriado pela Lei nº. 9.394/96, trouxe uma polêmica ao separar a formação docente da universitária,

propor um curso com menor tempo de formação, fragmentar o cuidar do educar e desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pelo curso.

A formação do Ensino Médio também recebeu modificações após a implantação posposta ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), de acordo com a Resolução Estadual nº. 4.393/96, na qual havia o compromisso de implantar o curso de Educação Geral, de 2º Grau, em substituição à(s) habilitação(ões) profissionalizante(s) do mesmo grau, cessando o curso de Magistério no estado do Paraná. Porém, um grupo de instituições não aderiu ao PROEM e continuou a formar professores no nível de Magistério no estado. Os estabelecimentos perceberam que, no estado do Paraná, a demanda de cursos de formação de professores era grande, e fazia-se necessário que o Magistério fosse reformulado para atender a essa demanda. O Magistério Nova Dimensão continuou, então, a formar professores para a Educação Infantil com formação mínima, dentro de uma visão crítica da sociedade.

Até hoje, foram criados 113 cursos públicos de formação de professores de Educação Infantil no estado do Paraná. Nota-se o substancial crescimento dos anos 90, com 41 cursos, ou seja, um terço do total. Ao longo das décadas, coube à iniciativa privada a oferta de maior quantidade de cursos (sessenta, no total). Entre as instituições oficiais, nota-se atualmente o vigor das municipais, com doze cursos novos.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A LDB 9.394/96

Após 1995, um novo ciclo de reformas definidas pelas políticas do MEC possibilitou alterações de forma “pioneira” no Paraná, com orientações completamente adversas às políticas educacionais assumidas durante os anos 1980 (BRZEZINSKI, 1997).

No contexto atual, a Lei nº. 9.394/96 prevê que as pessoas que atuam diretamente com as crianças, na Educação Infantil, sejam professores com formação em nível superior ou médio. Ressalta-se que o perfil da formação de professores de pré-escola no Brasil, em 1998, já dava mostras de ter se modificado um pouco, como nos mostra uma pesquisa sobre a formação do professor de Educação Infantil: “6,13% possui Ensino Fundamental Incompleto, 7,27% possui Ensino Fundamental Completo, 66,57% possui Ensino Médio Completo e 20% possui Ensino Superior

Completo” (KISHIMOTO, 1999, p. 62).

O Curso de Magistério, no estado do Paraná, passou por reformas educacionais, mas teve suas especificidades, sobretudo a partir de 1991, primeiro ano da implantação do currículo elaborado nos últimos anos da década de 1980. Esse currículo tinha como princípio não dissociar a formação de educação geral da formação específica.

De 1992 a 1996, período de implantação da proposta, várias experiências educativas bem sucedidas foram desenvolvidas nos Cursos de Magistério das escolas estaduais, conforme a avaliação realizada pelos pesquisadores Nunes, Trojan, Tavares e Moura, da Universidade Federal do Paraná, em 1995. Esses autores constataram mudanças importantes nas propostas de formação das professoras para as primeiras séries do Ensino Fundamental, tais como: contato dos alunos desde as primeiras séries do Curso de Magistério com a realidade educativa, aprofundamento dos conteúdos de fundamentos da educação, esforço para mudar as metodologias e concepções de ensino por meio dos estágios e orientações da pedagogia histórico-crítica.

Observa-se, ainda, que em 1995 ocorreram mudanças radicais nos rumos da educação no Paraná, que acompanhou as tendências em âmbito nacional e internacional no sentido de adequação da educação, por meio da reforma do Ensino Médio e Profissionalizante. Assim, em outubro de 1996, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) ordenou o fechamento de todos os cursos profissionalizantes, inclusive o de Magistério, e propôs o PROEM que previa a estruturação do Ensino Profissionalizante como Pós-Médio, ou seja, seria criada uma rede de cursos para os egressos do Ensino Médio. Portanto, não seria mais possível fazer um curso profissionalizante e de Ensino Médio ao mesmo tempo, o que não era o caso do Magistério, garantido pela sua legislação específica – Deliberação nº. 02/90-CEE (PARANÁ, 1990b).

Além disso, criou-se a Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná (PARANATEC), o que significou a materialização do processo de privatização da rede de ensino profissionalizante, possibilitando a expansão dos cursos profissionalizantes pagos em todo o Estado e impossibilitando o acesso ao ensino público de natureza profissionalizante à significativa parcela da população na faixa de 15 a 19 anos.

O Governo do Estado do Paraná adiantava-se à legislação federal e só não

foram desativados todos os cursos já em 1996 porque algumas escolas não obedeceram a essa orientação, e, com base em amparo legal, mantiveram os cursos profissionalizantes funcionando. Essas escolas sofreram ameaças de não serem mais financiadas ou modernizadas com o dinheiro que viria do BID para o PROEM: as que não aderissem ao PROEM ficariam sem financiamento. Mesmo assim, quatorze escolas mantiveram seus cursos – no caso, os Cursos de Magistério –, quais sejam: Colégio Estadual Dep. Arnaldo Busato, de Pinhais; Colégio Estadual José Sarmento, de Iretama; Colégio Estadual Princesa Isabel, de Três Barras do Paraná; Colégio Estadual Cristo Rei, de Cornélio Procopio; Colégio Estadual Paulo Leminski, de Curitiba; Colégio Estadual Barão do Rio Branco, de Foz do Iguaçu; Colégio Estadual Barbosa Ferraz, de Ivaiporã; Colégio Estadual Cristóvão Colombo, de Jardim Alegre; Colégio Estadual Jeremias Lunardelli, de Lunardelli; Colégio Estadual Monteiro Lobato, de Floresta; Instituto Estadual de Educação, de Maringá; Instituto Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha, de Paranaguá; Colégio Estadual Anchieta, de Cruzeiro do Oeste; e Colégio Estadual Vicente Tomazini, de Francisco Alves. Essas escolas ganharam respeitabilidade e hoje contribuem para a elaboração da proposta de retomar a ofertar os cursos na rede pública estadual.

Com base na proposta de Formação Docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na modalidade Normal, o compromisso era o de continuar estimulando a discussão de propostas pedagógicas que visassem à melhoria da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e, sobretudo, recuperar esse espaço ainda em nível médio. Segundo os dados do INEP, a formação nesse nível de ensino ainda se faz necessária, uma vez que a “estimativa de professores para 2006 exigirá a criação de, pelo menos, mais 107 mil funções docentes. No caso da Educação Infantil, a meta de matrículas exigirá um crescimento de 32 mil funções docentes diante da situação de 2002” (BRASIL, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a SEED-PR abriu a possibilidade da formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, de forma integrada, sem prescindir dos conhecimentos das disciplinas da Base Nacional Comum e das especificidades dos conhecimentos necessários para a formação dos professores, contribuindo para a continuidade da sua formação em nível superior. Assim, ao mesmo tempo em que abriu a oportunidade do curso em nível médio, buscava, junto à Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia, a

expansão dos Cursos de Formação de Professores em nível superior.

Dado o conjunto de elementos destacado na proposta do Magistério Nova Dimensão, conclui-se que esta proposta possibilitou a formação do professor de Educação Infantil com uma visão ampla da educação, sem deixar de lado o foco nas questões específicas, fornecendo contribuições necessárias para este profissional trabalhar com crianças no seu contexto social.

Mas, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, encontrou a formação do professor para os anos iniciais da escolaridade em uma diversidade de instituições em nível médio e superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública no Paraná. Em 1996, havia 5.276 habilitações para o Magistério em estabelecimentos de Ensino Médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e três federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Havia uma grande concentração na região Sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (BRASIL, 1997).

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação”. O artigo 62 destaca que os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (TANURI, 1988). No entanto, os Institutos Superiores de Educação tiveram um papel importante da formação do professor de Educação Infantil: como ressalta Kishimoto (1999), a política de formação para a atuação na Educação Infantil dos anos 90 se configura pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Historicamente, o Curso de Pedagogia ofereceu a formação em nível superior, desde a década de 1930, com cursos que formam concomitantemente o professor e o profissional da Educação Infantil, garantindo um espaço pedagógico de interação entre a formação geral e a profissional. Após o advento da LDB nº 9.394/96, foi criada uma nova proposta para o Curso de Magistério: o Curso de Formação Docente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal.

Pode-se ressaltar, ainda, a importância que a criança ganhou após a Constituição Brasileira de 1988. Nesse contexto, o estado do Paraná teve uma nova dimensão em relação à formação do professor para atender a modalidade de ensino Educação Infantil e, com a implantação da LDB nº 9.394/96, reforçou a formação do professor de Educação Infantil, que requeria um profissional habilitado em nível médio, no Magistério, ou em nível superior, com licenciatura plena em Pedagogia.

No Brasil, a política da educação deriva de uma complexidade de fatores políticos, sociais e econômicos que extrapolam os interesses nacionais. Esses interesses nem sempre vêm ao encontro da realidade brasileira. As mudanças sociais e econômicas provocaram também transformações nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos profissionais de educação. No Paraná, com a implantação do PROEM, os cursos profissionalizantes foram cessados; no entanto, contrariando esta posição, alguns Cursos de Magistério não aderiram ao Programa. Diante da necessidade de atender à comunidade escolar e promover a adequação às políticas educacionais, o estado do Paraná voltou a implantar cursos técnicos de Ensino Médio.

O estado do Paraná sempre galgou grandes propostas para a formação do professor, pelas suas lutas políticas e pelo comprometimento com a educação. Atualmente, o estado do Paraná implantou uma proposta para a formação docente na Educação Básica, ou seja, a Formação Docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elaborada no período pós-LDB nº. 9.394/96, que evidenciou a especificidade e a importância da Educação Infantil e da formação do professor para crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade. Esta proposta foi criada de forma integrada com a Educação Básica, de acordo com a demanda e a necessidade da formação de professores para atuar com crianças.

O currículo privilegia a formação de professores e a unicidade entre o cuidar e o educar, elege a criança e a aprendizagem como categorias que devem integrar o trabalho dos professores, caracterizando-se como uma necessidade fundamental, reconhecendo que o conhecimento não espelha a realidade, mas é resultado a ser desenvolvido no saber fazer próprio dos professores de crianças, o qual inclui não apenas criação, mas, sobretudo, significação e ressignificação dos sentidos da existência humana e social.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) destaca a importância da formação neste nível de ensino e cria metas para contemplar suas

especificidades. A Educação Infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como numa necessidade social, mobilizando as organizações políticas e da sociedade civil, bem como programas governamentais, na busca da expansão e consciência social sobre o direito e importância da Educação Infantil.

Embora hajam ainda professores não qualificados, vale ressaltar que há também profissionais com formação e experiência no cuidado e na educação com qualidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), os cursos de formação de magistério para Educação Infantil devem dar uma atenção especial à formação humana, aos valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos a explorar e conhecer, como são as crianças. Dessa forma, as políticas de formação devem ser abrangentes, envolvendo a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda, os espaços sociais de convivência, a cultura e o lazer, pois estes elementos são constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança. As instituições de Educação Infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias como complementação à ação da família.

Há um número significativo de funções para a Educação Infantil em 1998: das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais, 17 mil, estaduais e 72,8 mil, particulares. Em torno de 13% dos professores possuem apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm curso superior. De 1987 para 1998, houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na educação infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, o que revela uma progressiva melhoria da qualificação docente. Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987, e em 1998 já chegavam a 146 mil (BRASIL, 2000).

Segundo ainda o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), a Educação Infantil tem 29.458 professores que atuam na pré-escola que precisam fazer o curso de nível médio, na modalidade Normal, para atingirem a qualificação mínima permitida. Quanto aos profissionais que atuam nas creches, não há dados estimados ainda, oficialmente.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, poderá ser alcançada se for promovida a valorização do Magistério. Sem esta, baldados são quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só

pode ser obtida por meio de uma política global de Magistério.

Assim, a formação dos profissionais da Educação Infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente.

Para isso, o Plano Nacional de Educação aponta os objetivos e as metas que poderão ser alcançados na Educação Infantil. A cobrança dessas metas propostas é fator decisivo para que a educação produza a grande mudança no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro. (BRASIL, 2000).

De acordo com o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2000), as metas propostas para Educação Infantil vão possibilitar:

Ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender, até final da década, alcançará a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos. Mas, para que ocorra este atendimento será a necessário adaptar suas estruturas conforme padrões estabelecidos, além de estabelecer Programas de Formação dos Profissionais de Educação Infantil em nível Nacional com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

A partir da vigência do PNE, somente serão admitidos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, na modalidade Normal, dando ainda preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior e que busque estar se atualizando permanentemente e se aprofundando em serviço.

Desta forma estabelece parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como a supervisão, o controle e a avaliação. Ampliando também a oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil de nível superior, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.

Ao considerar, no entanto, as condições concretas de nosso país, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, O PNE (BRASIL, 2000)

propõe que a oferta pública de Educação Infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de Educação Infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos.

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de cinco e seis anos de idade.

Para finalizar a análise documental da proposta sobre a formação dos professores da Educação Infantil no Paraná, é importante ressaltar que esta esteve historicamente vinculada às modificações econômicas, políticas e culturais. Desta forma, implica em mudanças de paradigmas de forma a romper com a racionalidade técnica, visando à formação de professores críticos e reflexivos, conduzindo à reconceptualização da teoria e do desenvolvimento prático do professor, enriquecido por olhares teóricos mais adequados à condição da criança como ser histórico e social que é. Para isso, requer-se uma formação ágil, de qualidade, e uma identidade deste profissional, visto que a Educação Infantil passa do sistema assistencialista para o sistema educacional.

Apesar das políticas já instituídas para a formação do professor de Educação Infantil, faz-se necessário ainda definir financiamentos exclusivos para a Educação Infantil e regulamentar a carreira desse profissional que ensina que possui competência, tem precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar. Nessa nova perspectiva, em conformidade com a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o profissional que trabalha com a educação passa ser denominado professor.

Desta forma Brandão (2007, p. 191), aponta “que deverá ser um dos principais pontos a ser debatido na área da Educação nos próximos anos, sendo de grande responsabilidade dos profissionais em Educação, de todos os níveis e modalidades”. Pois, Plano Educacional deveria ser discutido e implantado pelo primeiro governo que assumisse em 2003. Espera-se que estas discussões propiciem aperfeiçoamento da LDB e consequentemente a Educação Brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a política da educação deriva de uma complexidade de fatores políticos, sociais e econômicos que extrapolam os interesses nacionais. Esses interesses nem sempre vêm ao encontro da realidade brasileira. As mudanças sociais e econômicas provocaram também transformações nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos profissionais de educação.

Pode-se ressaltar, ainda, a importância que a criança ganhou após a Constituição Brasileira de 1988. Nesse contexto, a LDB nº 9.394/96 reforça a necessidade de formação do professor de Educação Infantil, que requer um profissional habilitado em nível médio, no Magistério, ou em nível superior, com licenciatura plena em Pedagogia.

O contexto de formação dos profissionais da Educação Infantil tem exigido uma reflexão profunda, principalmente por ser uma área de educação profissional que, historicamente, sempre ficou relegada no panorama educacional brasileiro. O profissional, nesse cenário, muitas vezes atuava sem quaisquer exigências de qualificação, e apenas a partir de mudanças sociais significativas que influenciaram reformas no sistema educacional é que a sua formação passou a ser discutida. No entanto, esse profissional sofria a ausência de conhecimentos relativos à educação infantil nos cursos de formação.

Dessa forma, esse contexto exigia uma mudança de paradigma, no sentido de romper com a racionalidade técnica em direção a uma epistemologia da prática, visando à formação de professores críticos e reflexivos, enriquecidos por olhares teóricos mais adequados à condição da criança como ser histórico social que é. Ou seja, a criança não é apenas promessa de futuro, mas ocupa um lugar importante no presente, na sua condição de criança, interagindo como ator social, que perpetua e transforma a sociedade.

No entanto, é necessário estabelecer uma política que defina o atendimento da criança de zero a seis anos e assista a infância no Brasil, que vive uma complexidade; que possibilite pensar em uma política de formação profissional para a Educação Infantil; que garanta um processo democrático e permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de

outros cursos.

A diversidade brasileira requer propostas que atendam às especificidades do país. Se o contexto social requer uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a falta da quantidade obscureça a qualidade dessa formação, sem que a discriminação anule a identidade do profissional.

Pode-se considerar uma conquista nomear os profissionais de Educação Infantil como professores, pois caracteriza a sua especificidade, levando-se em conta não apenas as características das crianças, mas, sobretudo o reconhecimento das necessidades infantis peculiares, bem como uma consciência social contemporânea sobre o que se define como direitos das crianças de zero a seis anos de idade. É preciso lembrar que, no decorrer da história, tivemos diversas formas de nomear os profissionais da Educação Infantil, tais como educador, professor de Educação Infantil e técnico de Educação Infantil. Essas divergências sobre a denominação foram sanadas com a LDB nº. 9.394/96, que estabeleceu a função docente para toda a Educação Básica, denominando também o profissional de Educação Infantil de professor, pois, com a passagem para o atual sistema de educação, acreditava-se também que tanto para atuar na creche como na pré-escola exigiam-se profissionais qualificados na sua especificidade. A discussão referente à formação docente para a Educação Infantil se intensifica, na contemporaneidade, sobretudo, após a vigência da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Espera-se que a implantação dessa nova Lei possibilite a definição de novas linhas de ação e a implantação de projetos e programa mais adequado às necessidades da realidade, de modo a cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis na infância – cuidar e educar –, bem como a especificidade para a formação do profissional desta área. Por isso, faz-se necessário tratarmos do professor de Educação Infantil para além de conquistas e retrocessos, e apontarmos para a importância de estudos sobre a especificidade desses profissionais, mantendo a vigilância das políticas de formação e o perfil profissional que nelas se veicula.

Ao buscar, nesta dissertação, as informações pontuais sobre a formação deste profissional que atuou na Educação Infantil no Estado do Paraná, no período de 1960 a 1996, observou-se que as sucessivas reformas educacionais

empreendidas após 1930 alteraram, por diversas vezes, a terminologia e as divisões entre níveis e modalidades de ensino. Percebeu-se também que a educação teve momentos de grandes avanços e de retrocessos, de acordo com o desenvolvimento socioeconômico do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61 incluiu pela primeira vez todos os níveis de educação, mas não alterou significativamente o ensino Normal: os cursos eram realizados pelas Escolas Normais e Institutos de Educação, responsáveis pela formação também do professor pré-escolar.

Com as preocupações socioeconômicas do país após 1964, instaurou-se a teoria do capital humano. Assim, a escola teve de tomar um novo direcionamento: ministrar uma formação específica para trabalhadores, com visão tecnicista, em nome do bem comum do progresso. Com o Normal não foi diferente: com a chegada da Reforma sob a Lei nº. 5.692/71, perdeu seu status de curso e passou para habilitação do Magistério em caráter profissionalizante, embora tivesse um papel fundamental na formação de recursos humanos para atuação no magistério, pois veio profissionalizar o professor que atuava no primário.

Já com reformas instituídas, tanto a universitária sob a Lei nº. 5.540/68 como a reforma do ensino de 1º e 2º graus sob a Lei nº. 5.692/71, emergiram os primeiros ensaios para a formação superior do professor primário, no Estado do Paraná, pois até que fosse disseminado o curso de Pedagogia, os cursos de Magistério eram o principal espaço de formação para professores primários. Pouco a pouco, as atividades de ensinar crianças foram sendo percebidas como uma atividade complexa, que necessitava de profissionais capazes de dominar as teorias pedagógicas e promover uma formação intelectual e integral da personalidade, que devia ser iniciada nos primeiros anos de vida; em outras palavras, requeria-se um profissional com formação adequada para atuar com crianças. Nessa perspectiva, fazia-se necessário um profissional com formação inicial sólida e consistente, acompanhada de uma permanente atualização em serviço, e com uma competência polivalente e comprometida com a prática educacional, com as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagem infantis.

Nos anos 1970, houve um grande número de matrículas nas pré-escolas do Paraná, provocando algumas preocupações em relação ao que fazer com esse contingente de crianças. Com isso, foi necessário se aprofundar sobre a infância. Nos anos de 1980, tivemos mais um momento significativo em relação à formação

do professor de Educação Infantil no Estado do Paraná, quando se buscou a capacitação em serviço através dos Estudos Adicionais em forma de uma especialização para a Educação Infantil, além do Curso de Magistério ter sofrido reformulação em sua grade curricular, inserindo a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil como parte diversificada, destacando a necessidade de profissional nesse nível de ensino.

Em 1990, o Estado do Paraná estabeleceu as normas de formação para atuar na Educação Infantil, apontando como requisitos mínimos exigidos para a formação do profissional para trabalhar na Educação Infantil: professores com habilitação obtida em estabelecimento de ensino superior, desde que em cursos de formação específica para a pré-escola; professores com formação em estabelecimentos de ensino de 2º Grau, nos cursos de Magistério, com habilitação específica e/ou Estudos Adicionais.

Com a política de reorganização do 2º Grau, que ensejou o surgimento de uma proposta para o Magistério Nova Dimensão, implantada em 1990, o Estado ficou com a incumbência de controlar a expansão dos Cursos de Magistério, tanto na rede pública como na privada. Com essa proposta, os professores avançaram na compreensão da complexidade do fenômeno educativo e, com isto, poder-se-ia trabalhar numa direção mais científica na formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta representou um real avanço no processo de formação do professor. O Magistério Nova Dimensão continuou a formar professores para atuar nas séries iniciais do 1º Grau e na Educação Infantil, com formação mínima, dentro de uma visão crítica da sociedade.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº. 9.394/96 encontrou a formação do professor para os anos iniciais da escolaridade em uma diversidade de instituições formadoras em nível médio e superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública, no Paraná. Esta Lei estabelece a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação. Trata-se de cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

A política de formação para a atuação na Educação Infantil dos anos 90 se configura pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Após o advento da LDB nº

9.394/96, foi criada uma nova proposta para o Curso de Magistério: o Curso de Formação Docente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal.

O Estado do Paraná sempre galgou grandes propostas para a formação do professor, pelas suas lutas políticas e pelo comprometimento com a educação. Atualmente, o Estado do Paraná implantou uma proposta para a formação docente na Educação Básica, ou seja, a Formação Docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elaborada no período pós-LDB nº 9.394/96, que evidenciou a especificidade e a importância da Educação Infantil e da formação do professor para crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade. Esta proposta foi criada de forma integrada com a Educação Básica, de acordo com a demanda e a necessidade da formação de professores para atuar com crianças.

O currículo privilegia a formação de professores e a unicidade entre o cuidar e o educar, a criança e a aprendizagem enquanto categorias que devem integrar o trabalho dos professores, caracterizando-se como uma necessidade fundamental, reconhecendo que o conhecimento não espelha a realidade, mas é resultado a ser desenvolvido no saber fazer próprio dos professores de crianças. Esse saber inclui não apenas a criação, mas, sobretudo, a significação e ressignificação dos sentidos da existência humana e social.

Para finalizar a análise documental da proposta sobre a formação dos professores da Educação Infantil no Paraná, é importante ressaltar que esta esteve historicamente vinculada às modificações econômicas, políticas e culturais. Isso implica em mudanças de paradigma que rompa com a racionalidade técnica, visando à formação de professores críticos e reflexivos, conduzindo à reconceitualização da teoria e do desenvolvimento da prática do professor, enriquecida por olhares teóricos mais adequados à condição da criança como ser histórico e social que é. Para isso, requer-se uma formação ágil, de qualidade, e uma identidade desse profissional, visto que a Educação Infantil passa do sistema assistencialista para o sistema educacional.

Apesar das políticas já instituídas para a formação do professor de Educação Infantil, faz-se necessário ainda definir financiamentos exclusivos para a Educação Infantil e regulamentar a carreira deste profissional que ensina, que possui competência, tem precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar. Nessa nova perspectiva, em

conformidade com a LDB nº. 9.394/96, o profissional que trabalha com a educação passa ser denominado professor. No entanto, para falarmos da Formação de Educadores Infantis hoje, é preciso ter presente não apenas as novas exigências legais, mas, sobretudo, as concepções que as inspiraram.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M. **A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas**. 2004. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BALAGUER, I. Entrevista. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 7, p. 27, nov. 1998/jan. 1999.

BARRETO A. R. A formação do professor e a integração da educação infantil ao sistema educacional. **Tvebrasil** [on line]. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/iins/tetxt4.htm>> Acesso em: 03, fev., 2008.

BARRETO, A. M. R. F. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil**. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC / SEF / COEDI, 1994, p.11-5

BRANDÃO. C. F. **Passo a Passo**: Lei de diretrizes e bases de educação nacional 9.394/96, Comentada e interpretada. 3ª ed. São Paulo: Ed. Avercamp, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 set. 1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto Lei nº 5.452** de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del5452.htm>> Acesso em: 03, fev., 2008.

_____. **Decreto Lei nº 8.530** de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. p. 116-118.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-4024.html>> Acesso em: mar., 2008

_____. **Lei nº 5.540** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de nov. 1968.

_____. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de ago. 1971a.

_____. **Lei nº 7.044** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=448>> Acesso em 17 de abril, 2008.

_____. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 15 março, 2008.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-27841

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 349/72**. Documenta, n. 137, abril de 1972, p. 155-173.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/69**. In: Currículos Mínimos dos Cursos Superiores. Porto Alegre, 1971b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/62** In: Revista Documenta nº 11, jan. de 1963. Brasília, 1963.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior**. Brasília: MEC, maio, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial pedagógico curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental** – Documento Preliminar (dez.). Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGEP, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Básico. **Estudos de oferta de educação Pré-escolar**: subsídios para um perfil. Brasília, MEC/SEB, 1989.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização Universitária Brasileira**. Decretos nºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, out. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela portaria interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005, e proposta de prorrogação das suas atividades**. Brasília: MEC, março, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 28 de mai, 2008.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-158.

CABRAL, A.C.F.C. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior**. 2005. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CORSETTI, B.; RAMOS, E. C. L. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e Letras**, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. [S.l.]: Papirus, 2002.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

FACCI, M. G. D. **Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIA A. L.G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** [online]. 1999, v. 20, n. 68, pp. 17-43.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira, problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, T. R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 48, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2º ed. Cortez: São Paulo, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999.

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.

MACHADO, M. L. **A formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. 274 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARINHO, H. **Uma história do jardim de infância no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, 1997.

MORAES, M.C.M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et alli (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.139-157.

MORSIANI, B; ORSONI, B. *La professionalité dell'educatore dell'asilo nido*. In: BERTOLINI, P (Org.). **Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia**. Florença: La Nuova Italia, 1997, p. 229-241.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira?** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NÓVOA, Antônio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S.(Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1995. p. 71-106

NUNES, C. **Ensino Normal:** formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2002

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação 034/93.** Normas para a educação infantil no sistema estadual de ensino do Paraná.

_____. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de **Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional – Curitiba: SEED –PR, 2006 - 100p.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Parecer nº 349/72, de 06 de abril de 1972.** Habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério, em 1º grau. Curitiba: Departamento de Ensino de 2º grau, 1972.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de avaliação da proposta curricular da habilitação magistério.** Curitiba: Departamento do Ensino de 2º Grau, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação na nova proposta curricular do curso de magistério.** Curitiba: Instituto de Educação do Paraná, 1990a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea 2º grau 1990.** Seleção de Deliberações e Pareceres. Curitiba: Departamento de Ensino de 2º Grau, 1990b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular da habilitação magistério:** educação pré-escolar. 2. ed. Curitiba: Departamento de Ensino de 2º Grau, 1993. (Série Cadernos de Ensino de 2º grau – 12).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Curso de Magistério/1992.**

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Legislação de estrutura e funcionamento da educação infantil, ensino de 1º e**

2º grau regular, supletivo e educação especial/Paraná. 1. ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Coordenação de Estrutura e Funcionamento, 1996.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná. **Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971.** Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino do 1º e 2º graus, e a doutrina no currículo na LEI 5.692. [S.I.]: CETEPAR, 1971.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PEREIRA, L. O. **Magistério primário na sociedade de classes.** São Paulo: USP/FFCL, 1963.

PIMENTA, S. G.(Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º grau:** propondo formação de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PINHEIRO, L. M. Aperfeiçoamento dos professores primário. **RBEP**, v. 40, n.92, p. 52-62, out./dez. 1963

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

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

SAVIANI, D. A. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCARR, S.; EISENBERG, M. **Criança – cuidados de investigação:** questões, perspectivas e resultados. Reunião Anual de Psicologia, 23. Ribeirão Preto, 1993.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.).

Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SILVA, T. T. da (Org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

STRENZEL, G. R. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil:** indicações pedagógicas para educação de crianças de 0 a 3 anos. 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TANURI, L. M. História da formação do professor. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 61-68, maio/jun./jul./ago. 2000.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 67, p. 3-16, 1988.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social:** a profissionalização em questão. São Paulo: Ed. Cortez, 1977.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.