

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

INFÂNCIA, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC's)  
- formação do professor de educação infantil -

LUCIANA MARIA DA SILVA

Uberlândia/MG  
19 de Dezembro de 2018

LUCIANA MARIA DA SILVA

INFÂNCIA, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC's)  
- formação do professor de educação infantil -

Produto: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Mídias, Educação e Comunicação

Orientadora:  
Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

Uberlândia/MG

19 de Dezembro de 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586i 2018 Silva, Luciana Maria da, 1978-  
Infância, docência e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC'S) [recurso eletrônico] : formação do professor de educação infantil / Luciana Maria da Silva. - 2018.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível

em:

<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.907>

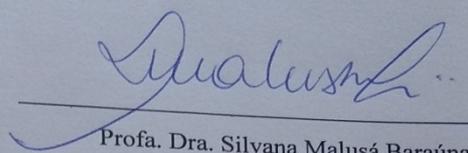
Inclui

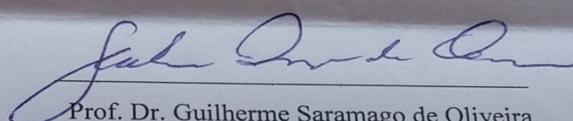
bibliografia.

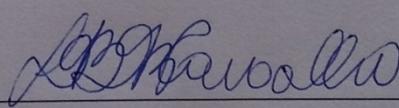
1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Educação de crianças - Formação de professores. 4. Educação - Inovações tecnológicas. I. Baraúna, Silvana Malusá, 1965-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna  
Universidade Federal de Uberlândia

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho  
Universidade de Uberaba

**Banca Examinadora**  
**Professores Titulares**

**Profa. Dra. Silvana Malusá**

Orientadora/Presidente  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

**Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira**

Membro Interno Efetivo do Programa  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

**Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveria Bar de Carvalho**

Membro Externo Efetivo  
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

**Professores Suplentes**

**Profa. Dra. Gilma Maria Rios – interno**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação  
(UFU)

**Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior - externo**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Uberlândia/MG

19 de Dezembro de 2018.

## SUMÁRIO

• <b>RESUMO</b> .....	07
• <b>ABSTRACT</b> .....	08
• <b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	09
• <b>BREVE MEMORIAL PROFISSIONAL</b> .....	10
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL: uma evolução histórica (?)</b> .....	16
2.1 Infância e educação: revendo a história.....	16
2.2 Infância e Educação: surge a preocupação com a higiene e saúde.....	24
<b>3. EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: cruzamentos e reiventção de saberes</b> .....	33
3.1 Educação Infantil e a Formação Docente.....	33
3.2 Formação de Professores: nasce a habilitação no magistério em pré-escola e alfabetização.....	37
<b>4. AS TDIC's E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ensinando pedagogicamente a brincar</b> .....	46
4.1 As TDIC's na Educação: compreendendo sua evolução pedagógica.....	46
4.2 Professor, TDIC's e o processo de ensino-aprendizagem.....	48
4.3 Professor, TDIC's e o processo de ensino-aprendizagem na educação Infantil.....	50
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	55
• <b>APÊNDICE</b> .....	59
<b>ANEXO</b> .....	61

## RESUMO

O presente trabalho compreende a formação do professor de Educação Infantil, juntamente com o surgimento e reconhecimento da Educação Infantil (LDB 9394/96) sob a ótica histórica e social. Essa formação do professor surge como um assunto polêmico, principalmente pensando-se nos destinos das crianças. É necessária uma séria revisão no currículo de formação docente, onde venha a questionar o real papel que a educação exerce na sociedade, a verdadeira função científica e social do professor, dentre outras. A falta de interesse ou o excesso de comodismo, ou ainda, muitas portarias ou resoluções longe de uma sociedade real, não são os melhores caminhos. O trabalho apresenta como objetivos gerais estudar, conhecer e discutir como vem ocorrendo, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil, atentando para o mundo contemporâneo frente as TDIC'S. Visa analisar e compreender a importância dos usos das TDIC'S. Visa analisar e compreender a importância dos usos das TDIC'S como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. Pauta-se, portanto, em dois problemas básicos: 1 – Como acontece, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil para atender ao mundo contemporâneo frente as TDIC'S? 2- As TDIC'S podem ser utilizados como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil?

O trabalho evidencia que o professor, atualmente, adota uma nova postura, uma nova função: mediador entre a criança e o mundo, tendo a família como co-participante no processo de ensino-aprendizagem. A pré escola deixa de ser lugar de cuidados de higiene e torna-se espaço educativo.

A pesquisa bibliográfica foi a metodologia de trabalho escolhida, destacando-se alguns autores como: Ariès, P.; Baccega, M.A.; Badinter, E.; Barbosa, P.A.; Murarolli, P.L.; Barreto, Angela Maria Rabelo Ferreira; Vigneron, Jaques; Oliveira, Vera B.

Palavras-chave: 1. Infância. 2. Educação Infantil. 3. Docência. 4. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC'S)

## ABSTRACT

The present work includes the formation of the teacher of Early Childhood Education, together with the emergence and recognition of Early Childhood Education (LDB 9394/96) under the optics history and social. This training of the teacher appears as a controversial subject, mainly thinking about the destinies of the children. A serious revision is necessary in the teacher education curriculum, where it will question the real role that education plays in society, the true scientific and social function of the teacher, among others. Lack of interest or over-indulgence, or too many ordinances or resolutions away from a real society, are not the best ways. The main objective of the work is to study, to know and to discuss how the formation of the Infantile Education teacher has occurred, historically and socially, taking into account the contemporary world in front of the TDIC'S. It aims to analyze and understand the importance of the uses of TDIC'S. It aims to analyze and understand the importance of the use of TDICs as a facilitator of the teaching-learning process in the pedagogical making of the teacher of Early Childhood Education. Therefore, it is based on two basic problems: 1 - How, historically and socially, does the formation of the Infantile Education teacher to attend to the contemporary world in front of the TDICs? 2 - Can TDICs be used as facilitators of the teaching-learning process in the pedagogical making of the teacher of Early Childhood Education?

The work shows that the teacher currently adopts a new posture, a new role: mediator between the child and the world, with the family as a co-participant in the teaching-learning process. The pre-school ceases to be a place of hygiene care and becomes an educational space.

The bibliographical research was the methodology of work chosen, highlighting some authors as: Ariès, P .; Baccega, M.A .; Badinter, E .; Barbosa, P.A .; Murarolli, P.L .; Barreto, Angela Maria Rabelo Ferreira; Vigneron, Jaques; Oliveira, Vera B.

Key-Words: 1. Childhood; 2. Child Education; 3. Teaching; 4. Digital Technologies of Information and Communication.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEFAMs</b>	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente.
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
<b>HEM</b>	Habilitação Específica.
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação.
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas.
<b>TDIC's</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## **BREVE MEMORIAL PROFISSIONAL**

Meu nome é Luciana, sou aluna do Curso de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação na Universidade Federal de Uberlândia.

Na rede pública, realizei meus estudos tanto Ensino Fundamental quanto Ensino Médio e conclui o curso de Letras também na mesma universidade.

Algum tempo depois cursei uma pós-graduação que abordava a utilização das Tecnologias em Laboratórios de Informática nas escolas públicas municipais, na Uniminas que hoje é Faculdade Pitágoras.

Há mais ou menos vinte anos trabalho com Educação, apesar de ser uma área bastante complexa no que refere-se a questões de valorização/reconhecimento profissional, oportunidades de crescimento, políticas públicas, descaso dos governantes, etc. Já atuei no setor administrativo secretaria, biblioteca, setor gráfico, em seguida sala de aula em escola particular, logo depois tomei posse como Oficial Administrativo pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, onde trabalho atualmente.

Uma amiga falou-me sobre o Mestrado Profissional e achei bastante interessante, resolvi fazer a prova e consegui ser aprovada, no qual minha intenção primeira seria demonstrar o envolvimento das crianças com a tecnologia, como ela está presente nessa geração que a domina com tanta facilidade e ainda ressaltar que na Educação Infantil é possível obter benefícios de aprendizagem por meio das tecnologias. E ainda, como o professor está atualizando-se e qualificando-se para atuar no contexto contemporâneo.

Abordar que a Educação Infantil também pode beneficiar-se das tecnologias no ensino das crianças e não somente Ensino Fundamental, Médio ou Superior, como temos presenciado.

Infelizmente, logo após iniciar as aulas do referido curso fui acometida por uma enfermidade que mudou meus planos, minha rotina e conseqüentemente vida.

Até o momento, continuou em tratamento, mas Graças a Deus, aos poucos caminhando para a cura.

Neste curso encontrei uma equipe surpreendente de profissionais que acolheram-me com muita sensibilidade, presteza e profissionalismo. Fica aqui o meu agradecimento a cada um, seja professor, secretaria, orientação e coordenação.

Agradeço em especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana, minha orientadora, excelente profissional que apesar de “tanta luta” referente à minha situação, mostrou-se sempre solidária, humana, compreensiva e bastante atenciosa.

## 1. INTRODUÇÃO

Falar sobre Infância, Docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) é trazer a tona questões voltadas a relação entre as novas exigências educacionais e as tecnologias, com funções pedagógicas. Essa leitura leva a pensar que formação de professores envolve dimensões distintas ligadas ao saber, ao saber-fazer e ao conviver. Busca-se, portanto, a formação de um professor reflexivo em lugar do professor técnico, em especial a voltada a Educação Infantil.

A formação do professor é muito preocupante, principalmente referindo-se ao destino das crianças. É necessária uma séria revisão no currículo de formação docente, onde venha a questionar o real papel que a educação exerce na sociedade, a verdadeira função científica e social do professor, dentre outras. A falta de interesse ou o excesso de comodismo, ou ainda, muitas portarias ou resoluções longe de uma sociedade real, não são os melhores caminhos.

Sabe-se que a preocupação com a educação de crianças já era foco de interesse por Comenius desde 1592, ao falar do processo de aprendizagem através dos sentidos, propondo a utilização de diferentes atividades e materiais. Hoje a preocupação volta-se para as tecnologias educacionais, uma realidade que não pode ser ignorada na formação inicial ou continuada de professores, sob pena de se desconsiderar as mudanças dos meios de comunicação e a eficácia de sua aplicabilidade na sociedade, de modo geral, e na educação em particular. Com o rápido avanço tecnológico e a então chamada “sociedade da informação”, não tem como negar que instituições do mundo todo vêm procurando adequar seu modo de funcionamento às novas tecnologias da comunicação, visando torná-la uma poderosa aliada no processo de facilitação da aprendizagem. (SANTOS, 2001).

Leituras e interesse pelo tema eleito se intensificaram por meio do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária – saberes e práticas educativas*<sup>1</sup>; vinculado a Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas

---

<sup>1</sup> O grupo de pesquisa "Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária - saberes e práticas educativas", coordenado pela Profª. Dra Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na Universidade, bem como as práticas, ou fazeres, que nela se materializam. O Grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender.

Educativas”, do PPGED/UFU. Assim, nossa pesquisa surge do desdobramento de uma pesquisa maior intitulada envolvendo a formação e prática dos profissionais da educação, de forma geral, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFU, sob registro 043/11.

A metodologia eleita é a bibliográfica por entender que se trata de uma etapa fundamental em todo trabalho científico influenciando todas as etapas de uma pesquisa, uma vez em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. A pesquisa bibliográfica abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos mimeografados ou fotocopiados, mapas, imagens, manuscritos, etc. Isso porque esse tipo de pesquisa, tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Para Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Nessa mesma linha de pensamento, Koche (1997) afirma que a pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, meios eletrônicos etc. A realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre um determinado tema ou assunto, podendo ser realizada com diferentes fins:

(...) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.(KORCHE,1997,p.122)

Um olhar mais atento para a pesquisa bibliográfica consiste em ser também descritiva, podendo ser definida como aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Em outras palavras, quando os dados coletados são oriundos da "própria bibliografia", significa que a técnica utilizada para elaboração do tema em desenvolvimento é a pesquisa qualitativa (TOZONI-REIS, 2009). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos" (CERVO e BERVIAN, 1996).

Uma vez que, os dados levantados para este trabalho pautaram-se na pesquisa bibliográfica, cabe esclarecer que entende-se ser diferente os termos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental na perspectiva das autoras Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44), segundo as quais a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43-44)”. Enquanto a pesquisa documental engloba “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43)”.

Embora os demais tipos de pesquisas necessitem de revisão bibliográfica, a Pesquisa Bibliográfica deve ser mais minuciosa, detalhada e atualizada, apoiada em publicações, preferencialmente, dos últimos cinco anos. Sendo assim, a pesquisa realizada pautou-se na leitura e no fichamento de escritos de diferentes autores.

Nessa linha de pensamento, os principais teóricos eleitos foram: Kyshomoto (2010), Ariès (2006), Del Priore (2004), Kramer (2003), Franco (2002), Didonet (2001), Kuhumann (1998), Ghiraldelli (1997) dentre outros.

O presente trabalho apresenta como objetivos gerais estudar, conhecer e discutir como vem ocorrendo, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil, atendendo para o mundo contemporâneo frente as TDIC's. Visa analisar e compreender a importância dos usos das TDIC's como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógica do professor de Educação Infantil. Pauta-se, portanto, em dois problemas básicos: 1 – Como vem se dando, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil para atender ao mundo contemporâneo frente as TDIC's? 2 – As TDIC's podem ser utilizados como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógica do professor de Educação Infantil?

O trabalho apresenta-se estruturado em cinco seções, considerando ser a Introdução, a primeira delas. Na segunda seção, “Infância, Educação Infantil: uma evolução histórica (?)”, como objetivos, procura-se discutir a trajetória da educação infantil no Brasil, destacando-se o caráter assistencialista, o caráter compensatório e a visão de infância predominante na sociedade atual. “Educação Infantil e a Formação Docente: cruzamentos e reinvenção de saberes”, constitui-se a seção três deste trabalho com os objetivos de registrar, discutir e analisar o surgimento de uma Formação

Docente voltada especificamente para a criança. Na seção quatro, “As TDIC’s e o Processo de Ensino-Aprendizagem: ensinando pedagogicamente a brincar”, os objetivos são analisar e compreender a importância dos usos das TDIC’s como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. Finalizando, na quinta seção são apresentadas as possíveis respostas aos dois problemas que pautaram essa dissertação.

## 2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL: uma evolução histórica (?)

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e as pesquisas mostram que é inevitável a permanência de investigações na área, bem como da busca da formação do professor da Educação Infantil e de práticas consistentes para amenizar os problemas que ocorrem na educação contemporânea. A presente seção tem por finalidade discutir a trajetória da educação infantil no Brasil, destacando-se o caráter assistencialista, o caráter compensatório e a visão de infância predominante na sociedade atual.

### 2.1 Infância e Educação

Pensando-se nas crianças nos dias de hoje, pode-se idealizar que sua trajetória sempre foi a mesma. Mas ao longo da História, observa-se que nem sempre foi assim. Até a Idade Média, a criança não era vista como criança, porém como um adulto em miniatura. Não que as crianças não existissem, elas estavam por lá, todavia a infância não era categorizada como uma faixa etária especial. A preocupação com a criança era enquanto ela era bem pequena e condicionada a um cuidador. Deste modo, quando crescia um pouco e não carecia tanto de cuidados constantes, ela ingressava no mundo dos adultos e não se diferenciava mais destes.

Etimologicamente, a palavra "**infância**" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Assim sendo, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

Conforme Gagnebin (1997), é plausível afirmar que a noção de infância não é uma categoria natural e sim histórica e, por isso, pode-se dizer que existe uma amarração estreita entre filosofia e infância.

A propósito de isso, Franco (2002, p.30) afirmou que “sendo a infância uma construção histórica e social é imprópria ou inadequada supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”.

Partamos da afirmação de Vygotsky de que “a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural caracterizados por diferentes modos e relação da criança com o mundo externo” (2007, p.216). Este mundo externo é cultural e está lá desde a criança, e mesmo antes desta, visto que suas famílias e seu ambiente de vivência

lhe preexistiriam. Vygotsky não trata de uma cultura pré-estabelecida, ele chama a atenção para a cultura que se produz quando um ser infantil age e participa de sua elaboração e transformação.

O enfoque vigotskyano, é conhecido como abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. Este vincula o desenvolvimento humano ao contexto cultural no qual o indivíduo se insere e à influência que o ambiente exerce sobre a formação psicológica do homem. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo das crianças é consideravelmente beneficiado pelas influências mútuas sociais.

Seu parecer é conhecido também como sócio interacionista, pois o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. "O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social". (VIGOTSKY, 2007, p. 218).

A infância é o período que vai desde o nascimento até aproximadamente o décimo-segundo ano de vida de uma pessoa. É um período de grande desenvolvimento físico, marcado pelo gradual crescimento da altura e do peso da criança, principalmente nos primeiros três anos de vida e durante a adolescência.

Mais do que isto, é um período onde o ser humano desenvolve-se psicologicamente, envolvendo graduais mudanças no comportamento e na obtenção dos alicerces de sua personalidade. Porém, um conjunto de fatores que institui determinadas posições que incluem a família, pai, mãe, a escola entre outros colabora para que hajam determinados modos de pensar e viver a infância.

É o período onde a criança se desenvolve, é a fase de descobertas do mundo, ver, ouvir, sentir, tocar. Mas nem sempre foi assim, antigamente não existia uma valorização da criança como indivíduo, havia criança, mas não existia o conceito de infância. A história nos mostra o surgimento de várias concepções de infância. A criança era vista como um adulto em escala reduzida, sua educação e cuidados eram de responsabilidade da mãe. "[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos" (Áries, 1978, p. 11). A infância não era vista como uma fase de fragilidade, tendo em vista que a criança tinha uma atenção especial somente no início da vida. Era vista diferente do adulto apenas no tamanho e na força e o importante era que crescesse para enfrentar a vida adulta.

Em sua obra, História social da criança (1978), Ariès produz uma iconografia que se expõe como uma respeitável fonte de conhecimento sobre a infância, sendo

considerada por autores, a citar Del Priore (2004) e Freitas (2001), como um trabalho pioneiro na análise e compreensão da infância. Ariès traçou um perfil das características da infância a partir do século XII, no que faz reverência ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Por meio dos textos delineados constata-se a fragilidade da criança, bem como sua desvalorização. Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. Por volta do século XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia (ARIÈS, 1978).

A infância, neste momento da história, era somente uma fase sem importância, que não fazia sentido ficar na memória. Era muito comum, as famílias serem numerosas, porque acreditava-se que dentre as várias crianças nascidas pelo menos algumas poderiam conservar em vida. E as pessoas não se apegavam muito a estas crianças, porque a sua perda era algo ocasional.

A partir desta obra, sobre a história da infância, que os estudos sobre a mesma ganharam um impacto mais significativo, pois é considerado um trabalho pioneiro sobre como a modernidade do Ocidente percebe suas crianças historicamente.

Para Boto,

(...) o livro História social da criança e da família trabalhava a sensibilidade adulta acerca da infância em sociedades européias, tomando o final da Idade Média como ponto de partida e o século XIX como ponto de chegada. Progressivas modificações ocorriam nesse âmbito: a criança, à partida, é destacada apenas por seu caráter incompleto; por um não ser adulto. Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças. A tese de Ariès consolidava, assim, a suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância. (BOTO, 2002, p.12).

Até o século XVII a sociedade não dava muita atenção às crianças. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas não conseguiam ultrapassar a primeira infância. O índice de natalidade também era alto, o que ocasionava uma espécie de substituição das crianças mortas.

Foi, especialmente a partir do século XIV que o tema idades da vida se encontra registrado na iconografia, que fixou seus traços essenciais, que permaneceram praticamente inalterados até o século XVIII mostrando-nos a separação.

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. (ARIÈS, 1978, p.9).

Percebe-se que as idades da vida não correspondiam somente a etapas biológicas, mas também a funções sociais, para o autor, a escola era um lugar em que a criança deveria estar, porque a separava do mundo adulto, é um dos fatores que seguiram este sentimento novo em relação à infância. Isso denota que a instituição escolar era um espaço de separação da criança dos adultos, onde a primeira era mantida a distância da segunda numa espécie de “quarentena” (ARIÈS, 1978).

Época em que, nas escolas as crianças não eram somente alfabetizadas, eram também disciplinadas, dessa forma a infância se estendia até quase todo o período do ciclo escolar. Apesar de todo o cuidado com a criança, a percepção de suas peculiaridades como criança, posteriormente houve uma regressão deste novo sentimento, uma vez que, a partir da metade do século XIX, algumas crianças deixam de ir para a escola para irem para as fábricas têxteis, servindo de mão de obra barata nestas indústrias.

Em seu livro *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*, Hilsdorf apresenta os resultados de seus estudos que cobrem dos primórdios do cristianismo até o início do século XIX. Entretanto sua evidência está nas instituições escolares estabelecidas nos três séculos, XVI-XVIII da modernidade pedagógica: o colégio, secundário, primeiramente literário e depois igualmente científico e a escola elementar passando pelas escolas espalhadas pelo Estado, que marcam o início da contemporaneidade pedagógica.

Hilsdorf (2006) principia sua apresentação e análise a partir das instituições escolares que reapareceram durante o período medieval, já que as escolas da antiguidade desapareceram ao lado das cidades por causa das invasões bárbaras. As

invasões bárbaras desarticularam as estruturas da sociedade romana, arrasaram as cidades, assolaram propriedades rurais e destruíram a rede escolar estabelecida pelo Império Romano do Ocidente.

No período medievo, educação letrada era disponível para poucos. Estava na casa dos nobres, embora nem sempre os que possuíam posses eram escolarizados, ou em poder dos religiosos. Essas escolas, em que os religiosos eram os responsáveis pela transmissão do saber, tinham como objetivo o ensino religioso mesmo, pois acreditavam que a o único conhecimento válido para o cristão era o autorizado pela Igreja. Dois modelos escolares estavam em disputa nesse período: aquele herdado da Antiguidade, modelo das escolas pagãs e o religioso presente nos mosteiros.

O surgimento dos colégios em substituição às antigas organizações escolares da Idade Média, expressa os novos elementos que passam a caracterizar a ideia de infância como a conhecemos hoje: a diferenciação por idades, as novas formas disciplinares, os novos estilos de vestir e comportar-se.

As divergências entre o modelo de escola e pagã foi superado, a forma da educação dos jovens cristãos podia ser clássica, isto é, realizada nas escolas pagãs de primeiras letras, gramática, e retórica ou filosofia, desde que o conteúdo fosse bíblico e propedêutico ao conhecimento sagrada - teologia, cuja fonte máxima é a revelação divina (HILSDORF, 2006, p.11). Entretanto, com o crescimento do comércio na Europa, que se deu pela abertura de novas rotas comerciais pelo continente, ligeiramente aumentou o círculo de compra e venda. Inicialmente, estes locais comerciais tinham as características de serem temporários, porém pouco a pouco foram tornando-se mais longos e estáveis, que por fim acabaram sendo centros permanentes de trocas, formando as cidades.

A licença para lecionar, que era somente dos bispos e clérigos, passou a ser vista como um serviço, deixando de ser somente um ofício daquele que tinha os votos eclesiásticos e uma vida de separação nos mosteiros e se ampliou para os leigos. Não que esses últimos estivessem completamente livres, seu desempenho deveria ser legitimado e controlado pela Igreja, entretanto seus serviços eram agora sujeitos às regras de mercado e havia pessoas comuns que estavam dispostas em remunerar pelo serviço prestado.

Nasceu assim, uma nova categoria de profissionais de ensino, os mestres-livres, que da mesma maneira que os comerciantes ofereciam suas mercadorias nas cidades, esses novos trabalhadores iam de cidade em cidade oferecer os seus serviços

intelectuais. E havia uma demanda para esse tipo de prestação de serviço. Esses mestres-livres eram contratados de maneira provisória pelas autoridades das comunas ou seus serviços eram requisitados pelos bispos. Da mesma forma que surgia um novo tipo de mestre surgia também o formato de um novo aluno, homens urbanos que corriam para ouvir e seguir os cursos ministrados por esses professores. (HILSDORF, 2006).

Com a ampliação do poder financeiro da burguesia, houve ao mesmo tempo outras demandas. Essa nova classe que estava se formando precisava de instrução tanto quanto os que circundavam as escolas catedrais e as universidades, porém por outras razões. Primeiro porque o comércio estava se constituindo de uma nova maneira, havia algo de revolucionário, a mercadoria agora era separada do mercador devido as condições que o serviço bancário se ajustava, as viagens estavam mais seguras por causa do declínio das invasões e a liberdade de ir e vir sem a obrigação do pagamento de impostos e taxas para os senhores das terras, das estradas e pontes, desta forma o mercador não precisava estar junto com a mercadoria, podendo apenas administrar e organizar o seu negócio.

Os mercadores precisavam agora ter conhecimento da correspondência comercial e a mesma deveria ser praticada. Além disso, porque esses burgueses tinham a consciência de que estavam vivendo um novo modo de vida e sentiam o quanto era imprescindível registrar este momento. Deste modo, nos séculos XIV e XV irá se constituir a prática das biografias e autobiografias, em seguida, estarão empregando a escrita para o registro, em diários e memórias, de sentimentos íntimos, familiares e pessoais, atividade que permitiria, segundo as conhecidas teses de R. Chartier, As práticas da escrita, atributo do domínio de privacidade que constituiu a vida burguesa dos tempos modernos (HILSDORF, 2006, p.28).

O novo modo de vida burguesa, relacionado às necessidades de leitura e escrita, é acompanhado, segundo Ariès (1978) pelo modo de vida escolar, que passou a ser uma particularidade da infância e juventude. As classes escolares, a princípio, não eram divididas por idades, conforme um novo aluno ia chegando, não importando a idade que ele tinha, ia se misturando com as crianças, porque não era sua idade que contava, mas o desejo de aprender. Com o sentimento novo de infância, a instituição escolar começou a criar uma resistência e certo horror nesta mistura de idades e começou a separar conforme a idade dos alunos, começando dos pequeninos e alargando esta nova regra para os maiores (ARIÈS, 1978). O mesmo autor revela que por causa do sentimento de

fraqueza em relação às crianças ou a incapacidade dos pequenos, criou-se o imperativo de dilatar o ingresso das crianças para a escola, que a partir de agora era dos 10 anos em diante, até esta idade, a criança era mantida fora da escola.

A vida escolar também foi marcada pela disciplina que seus frequentadores tiveram que suportar. Uma nova ideia surge além da fraqueza infantil, que era o sentimento de responsabilidade moral dos mestres, que não eram responsáveis somente para transmitir conhecimentos, mas deviam principalmente “formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, 1978, p. 117). A separação das crianças dos adultos passou a ser de muita importância porque agora era essencial que as mesmas aprendessem a ler e escrever e tornar-se o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia.

É importante frisar, que as escolas tiveram um papel fundamental nesse conceito de infância moderno. Porque era para esses lugares separados de instrução que as crianças eram enviadas por suas famílias. A educação deixa agora de ser no seio da família para ser algo institucional. A escola tornou-se um “instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao adulto”. (ARIÈS, 1981, p.159).

Nasce um lugar específico onde as crianças eram enviadas para aprenderem a ler e escrever.

(...) é o colégio que firma entre os séculos XVI e XVIII a educação como o principal meio educativo. Neste sentido, ele promoveu a escolarização da sociedade. (...). Podemos dizer que o êxito dos colégios do final do século XVI aos meados do século XVIII teria, então, propiciado a constituição da infância nesse período: criança é aquela que vai às classes dos colégios, isto é, que vive o tempo do não-trabalho (em grego, *sholé*), portanto, tempo de formação, de educação escolar colegial (HILSDORF, 2006, p.80).

Na Idade Moderna, Descartes (2005) apresentou um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passam a ser analisadas, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma; a alma que da ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Com Descartes, então, ocorreu a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem (LEVIN, 1997). Em meio a este dualismo, surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas.

O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção, de

acordo com Levin (1997). Extrapolava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, então, a palavra infância sobreveio a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje.

Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque, não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transforma-las em adultos socialmente aceitos (LEVIN, 1997).

Entretanto, com Rousseau (1995), considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Rousseau (1995) propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela.

Daí vem a explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório. De um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, do outro como um ser fruto do pecado. Nesse momento,

(...) o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto ( KRAMER, 2003:18 ).

Esses dois sentimentos são ocasionados por uma nova postura da família em relação à criança, que passa a admitir mais efetivamente a sua função, a família começa a entender a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado, e, por conseguinte, deve ser afastada de maus físicos e morais. Para Kramer (2003: 18) “não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância.

A vida familiar ganha um caráter mais privado, e aos poucos a família adquire o papel que antes era destinado à comunidade. É importante salientar que esse sentimento de infância e de família representa um padrão burguês, que se transformou em universal. Conforme Kramer,

(...) a idéia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (2003 : 19).

## **2.2 Infância e Educação: surge a preocupação com a higiene e saúde.**

No século XVIII, além da educação a família passou a se preocupar pelas questões pertinentes à higiene e à saúde da criança, o que levou a uma apreciável diminuição dos índices de mortalidade. No entanto, as mudanças beneficiaram as crianças da burguesia, pois as crianças do povo continuaram a não ter acesso aos ganhos representados pela nova concepção de infância, como o direito à educação e a cuidados mais específicos, sendo direcionadas para o trabalho.

A criança sai da obscuridade e vagarosamente ocupa um espaço de maior evidência na sociedade. Esse desenvolvimento traz alterações profundas em relação à educação, esta teve que procurar atender as novas demandas que foram desencadeadas pela valorização da criança, pois a aprendizagem além da questão religiosa passou a ser um dos pilares no atendimento à criança.

A preocupação com a educação pedagógica e a inserção das crianças na sociedade são ideias e inquietações do fim do século XIX e início do século XX. No Brasil os primeiros modelos de crianças foram trazidos pelos Jesuítas, essas diferenciavam-se muito das crianças brasileiras; e muito pouco com as descobertas europeias sobre a infância. Neste contexto espalham-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcenderem aos pecados terrenos, os jesuítas observam nas crianças indígenas “o papel em branco” que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os corrompam.

Para os Jesuítas, a infância é apreendida como ocasião adequada para a “catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas” (DEL PRIORI,

1995,). Assim sendo, as crianças que afrontavam a esse projeto, que não queriam participar, os jesuítas diziam que estavam em “tentação demoníaca”, o mau já havia habitado neles. Os jesuítas viam a catequese como forma de “conservar a docilidade e a obediência da criança, mais uma forma de ação que acabava por negar a cultura indígena” (NETO, 2000, p. 106). Mas com essa prática pedagógica, aproveitavam também para explorar o trabalho dos indígenas e as riquezas naturais de suas terras (NETO, 2000).

Deste modo, no Brasil, a noção de criança, quanto sua infância é de fragilidade e ingenuidade, percebidas pelos higienistas que foram no final do século XIX responsáveis por trazer um novo conceito de infância. A partir da preservação da saúde destas crianças buscaram identificar a origem deste problema ao averiguarem um sistema familiar legado da colônia, montado para satisfazer as exigências da propriedade e as necessidades dos adultos.

Por conta da constituição do sistema familiar no Brasil colônia, a criança mais uma vez perde seu espaço de ser com especificidades e peculiaridades no meio social em que convive. Neste sistema o filho, ainda infante vai ocupar na família um lugar genuinamente instrumental perdendo, por conseguinte, a sensibilidade quanto a sua existência. Sua posição instrumental está no sentido secundário como os demais membros da parentela, ele era visto e valorizado enquanto elemento posto a serviço do poder paterno, ou seja, de propriedade e religiosa, não dando lugar a afetividade paternal ou familiar.

O século XIX, período das grandes mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais, caracterizou-se pela expansão e solidificação do capitalismo, nos chamados países centrais, e o impulsionou nos países periféricos, como foi o caso do Brasil. Foi o período de ebulição do desenvolvimento das forças produtivas, que culminou com a ampliação do capitalismo, em nível mundial, e a internacionalização do sistema. Conexa a esse processo, a burguesia materializou a sua ascensão ao poder político, difundindo sua concepção de mundo. Nesse período, houve mudança na concepção de infância.

Com a Proclamação da República, o Brasil começou a passar por um processo de grande modernização e industrialização. As mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e as crianças não tinham para onde ir. Apareceram então as “mães mercenárias”, que cuidavam de várias crianças juntas para suas mães trabalharem fora. Período em que aumentou-se o número de mortalidade infantil devido às péssimas condições de higiene nas casas onde as crianças ficavam e também à ausência da mãe,

que tornava a criança mais triste e vulnerável, também fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Variavelmente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira.

Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano, momento em que a criança começou a ser vista pela sociedade como um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, de tal modo, que começou a ser atendida fora da família. Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse.

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança.

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome decorre do dispositivo onde se depositavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim sendo, a criança era posta no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e conservando sua identidade. Por mais de um século a roda de expostos foi à única

instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que foi extinta.

Nesse contexto que surgiram as primeiras creches e pré-escolas. No começo elas eram filantrópicas ou mantidas pelos próprios usuários e, somente mais tarde, elas se tornaram públicas. A princípio, as creches e pré-escolas tinham um caráter assistencialista, visando somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção, tratava a criança como um ser frágil, indefeso e completamente dependente. Os profissionais não tinham formação e sua atuação era restrita aos cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Deste modo, no princípio do século XX, as classes dominantes e, principalmente, o corpo jurídico e médico, possuíam a visão de que a criança e adolescentes, procedentes das classes populares, seriam seres privados de senso moral, inclinados à criminalidade, à vingança e à cólera. Para evitar tal situação, o Estado deveria municiar as condições educacionais para “corrigir”, “disciplinar” e “controlar” esse grupo social. Tal percepção tinha uma afinidade inerente com a visão lombrosiana. Nessa perspectiva, surgiram os primeiros “ecos” na sociedade para a elaboração de leis que disciplinassem os “menores”. Acatando a aspiração da população, em especial das classes dominantes, em 1921, o governo brasileiro assinou a Declaração da Criança na Conferência de Genebra. Tal tratado inspirou a elaboração e, posteriormente, o decreto do Código de Menores, juiz Mello Mattos, a Lei de 12 de outubro de 1927, sendo o primeiro Código da América Latina. Bulhões (1977, p. 33) expõe as principais modificações ocorridas na lei, com o Código de Menores, que foram as seguintes:

- 1 - Instituiu um Juízo Privativo de menores;
- 2 - Elevou a idade da irresponsabilidade criminal do menor para 14 anos;
- 3 - instituiu o processo especial para menores infratores de 14 a 18 anos;
- 4 - Estendeu a competência do Juiz de Menores aos abandonados e anormais;
- 5 - Estendeu a competência do Juiz de Menores à matéria civil e administrativa;
- 6 - Autorizou a intervenção do Juiz de Menores para suspender, inibir ou restringir o pátrio poder, com imposição de normas e condições aos pais e tutores;
- 7 - Regulou o trabalho dos menores;
- 8 - Criou o centro de observações dos menores;
- 9 - Criou um esboço de Polícia Especial de Menores dentro da competência dos comissários de vigilância;

10 - Procurou criar um grande corpo de assistentes sociais sob a dominação de “delegados de assistência e proteção” aos menores, com a participação popular, como comissários voluntários e como membros do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores.

Em 1924, é possível observar com Declaração de Genebra, a preocupação internacional em afiançar os direitos de crianças e adolescentes, como foco de discussão entre as nações. Foi, contudo, apenas depois do fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e sua sucursal específica para a criança, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a começar da década de 1950, que os países passaram a mais detidamente dedicar-se sobre a condição da criança e do adolescente.

Do mesmo modo, com a

Segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino. (...). Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para as crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. (KRAMER, 2001, p. 27).

De tal modo, que serviu de fonte para que vários países, inclusive o Brasil, voltassem seus olhares para as crianças e adolescente. Momento em que legisladores se inspirassem nos princípios e normas estabelecidos pela Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, e a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, e sancionada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, serviu de modelo para o preparativo do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que entrou em vigor na data de 14 de outubro de 1990.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), composta por 54 artigos, divididos em três partes, e uma dessas partes se intitula “Direito à Educação e à Cultura”. O artigo 28 reconhece o direito da criança à educação, estabelecendo como meta aos Estados-partes tornarem o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos, devendo adotar medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a Convenção, contribuindo para eliminar a ignorância e o analfabetismo no mundo.

Para facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos, bem como aos métodos modernos de ensino, infundindo na criança o respeito aos direitos humanos às liberdades fundamentais, aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, o respeito ao meio ambiente e a elevação a uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos (arts. 28 e 29), como suporte para o crescimento social e emocional, harmônico e saudável da criança conferindo aos pais a responsabilidade primordial de adequar, de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança (art. 27, item 2), e também ao Estado, de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, adotar medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo este direito e caso necessário proporcionando assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.

Como apresentamos anteriormente, por conta da ordem familiar sucedida dos protótipos coloniais, os aros que uniam a cadeia das gerações só foram criados quando a família dispôs da representação da criança como matriz físico-emocional do adulto. Por meio das noções de evolução, diferenciação e gradação, heterogeneidade e continuidade conciliaram-se. “A família pode então ver na criança e no adulto o mesmo e o outro” (COSTA,1989 p.162).

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve a cargo exclusiva da família durante séculos, porque era na convivência com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as regras e códigos da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a chance de frequentar um ambiente de socialização, coexistindo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares.

Na maioria dos países, crianças precisam ir à escola, geralmente a partir do sexto ou do sétimo ano de vida. Atualmente, no Brasil o governo aderiu obrigação dos pais levarem as crianças na escola a partir dos cinco anos de idade. Nesta faixa etária, regras básicas da sociedade são mais bem compreendidas. Aqui, é dada ênfase à capacidade de resolução de problemas, uma habilidade que é aperfeiçoada com o passar do tempo. A racionalização também é uma habilidade que é aprendida e constantemente melhorada.

No entanto, é importante frisar que foi a partir do crescimento da urbanização e transformação da família de patriarcal para nuclear é que se deu a construção de uma

ideia de educação infantil. Depois de muito tempo é que a educação infantil foi reconhecida como uma etapa importante na vida da criança e reconhecida por lei.

Assim sendo, a educação infantil consiste na educação de crianças, com idades entre 0 e 5 anos. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos - a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.

Segundo Kuhlmann Júnior, pode-se falar

Em Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vivia. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere á modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (1998, p.469).

A educação infantil é ministrada em estabelecimentos educativos divididos nas modalidades creches e pré-escolas. A educação infantil é obrigatória a partir dos quatro anos, sendo um direito da criança que o Estado é obrigado a disponibilizar o espaço e os educadores de forma pública. Existem, também, diversas instituições privadas que oferecem o serviço de educação infantil no Brasil.

O termo creche sempre esteve vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda. Já a pré-escola era voltada para crianças maiores. A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista

Como muito mais do que aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins-de-infância, para as crianças de 0 a 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois, as propostas de atendimento educacional a infância de 0 a 6 anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 82).

De tal modo, que a

Caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a

criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuida-la (KUHLMANN, 2001, p.50-65).

A partir de 1970, a entrada de mulheres no mercado de trabalho adicionou consideravelmente, o que resultou num crescimento significativo de creches e pré-escolas. Uma nova ênfase começou a ser dada ao trabalho nestas instituições. Procurou uma compensação não só das deficiências orgânicas, como também uma deficiência de ordem cultural. O pressuposto nesta visão compensatória da educação era de que o atendimento pré-escolar poderia minorar as carências das crianças mais pobres.

As propostas de trabalho foram direcionadas para as crianças de baixa renda, estimulando-as precocemente e preparando-as para a alfabetização, como forma de superar as condições sociais em que viviam. O objetivo principal da educação compensatória era o de promover oportunidades educacionais no caráter social e cultural compensando-se o déficit linguístico das crianças. As crianças mais pobres eram consideradas carentes.

Nos jardins-de-infância das crianças originárias de famílias de classe média, a educação não tinha o mesmo caráter compensatório. O trabalho envolvia também o alargamento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças. Com o aumento da demanda por pré-escolas, a educação infantil passou por um processo de municipalização. O caráter da educação agora não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Muitos educadores da época discutiram o papel das creches e pré-escolas e elaboraram novas programações pedagógicas visando o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Houve uma expansão do número de escolas e uma melhoria na formação dos profissionais. Ainda na década de 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos das crianças foram concretizados.

E, por fim, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação infantil é reconhecida como fase inicial da educação básica. E educação infantil passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de edificar o seu próprio conhecimento. O

professor passa a adotar um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo. A família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada um. Foi criado, inclusive, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de maneira a levar a todas as escolas novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para a criança tal como A infância é algo que está em construção permanente. Ela nunca foi sempre igual. Variou durante toda a história. Ela deixou de ser objeto apenas de cuidados maternos para ser objeto dos deveres públicos do governo.

Finalmente, no Brasil a concepção de infância tomou novos rumos a partir do século XX, onde se percebeu as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da infância e juventude. Dando início às discussões em prol dos direitos das crianças, nos quais sindicalistas e a sociedade civil buscam efetivar ações de assistência e proteção à infância, como leis trabalhistas, pediatras e higienistas que desenvolviam trabalhos voltados para a saúde e bem-estar das crianças.

Durante muito tempo, a criança não foi considerada como um sujeito de direitos. Ela vivia à margem da família e da sociedade. Hoje, ela já é considerada como alguém que tem identidade própria, um cidadão de direitos.

A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que hoje pode parecer um contrassenso, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo categoricamente natural. Por maior estranheza que se cause, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

Enquanto educador da infância, o professor precisa ter consciência do seu trabalho enquanto uma função também social. É preciso valorizar a infância como ela é e avaliar suas distintas fases de maneira a proporcionar uma educação adequada e compatível com a criança.

A pré-escola não pode ser mais avaliada como um lugar de cuidados básicos de higiene e boa educação, ou como um curso preparatório para o ingresso no ensino fundamental. A escola, até mesmo a de educação infantil, deve preparar o aluno para ser um cidadão participativo e consciente na sociedade onde vive.

### **3. EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: cruzamentos e reinvenção de saberes.**

Na seção dois trabalhos acerca da trajetória da educação infantil no Brasil, destacando-se o caráter assistencialista, o caráter compensatório e a visão de infância predominante na sociedade atual. Na presente seção, dando continuidade à evolução histórica da Infância e Educação Infantil, registramos o surgimento de uma Formação Docente voltada especificamente para a criança.

#### **3.1 Educação Infantil e a formação docente.**

Em nível global, a necessidade de desenvolvimento docente fora indicada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. No Brasil, a preocupação com o preparo de professores não é recente, pois, já em 1882, Rui Barbosa fez uma apreciação da educação imperial e censurou a situação em que se deparava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito.

De acordo com Pimenta (1992, p. 38) a formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século passado, quando em 1833 foi criada a Escola Normal de Niterói/RJ, acompanhada da criação de várias outras escolas formadoras até o final do século. Nesse sentido, auxilia aludir que todas eram escolas públicas e dedicadas exclusivamente aos homens, pois nessa época o trabalho da mulher era direcionado ao lar e aos filhos, apenas no século 20 a mulher cursará a escola, graças ao avanço do capitalismo e a necessidade de qualificar a mão de obra. Deste modo, as mulheres da classe burguesa frequentam a Escola Normal com o intuito de se prepararem para o destino de “ser mãe” o que influenciará declaradamente no currículo e conteúdo dessa escola. Decididamente, essa profissão passa a demandar mais uma “vocação” do cuidado com crianças do que o preparo e formação profissional de fato, os salários baixos demonstravam que na verdade ser professora era quase que “ser mãe” uma missão de amor. Esse estilo profissional influenciará drasticamente a educação tradicional, onde a professora tinha em mente “o aluno ideal”.

A partir de 1932 foram criados os Institutos de Educação que serviram para ampliar as finalidades da Escola Normal que incorporaram novas experiências didático - metodológicas, sem fornecer de fato para as transformações sociais que ocorriam no ensino primário naquela época. A maneira elitista desses Institutos e das Escolas Normais era grande o que não correspondia com a regulamentação profissional, como destaca Pimenta (1992, p. 40).

Dentre 1945 e 1947, acende a expectativa na probabilidade de mudanças efetivas nas relações sociopolíticas-culturais, momento em que a campanha para as eleições presidenciais granjeia as ruas e o processo de preparação de uma nova Constituição permite um amplo debate na sociedade. Esse clima envolve o Distrito Federal, vitrine do Brasil, intensificando-se os debates em torno dos novos rumos político-culturais e principalmente na área educacional. Realizou-se no Distrito federal, na época, Rio de Janeiro, entre 23 a 28 de junho de 1945, o IX Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), do qual compartilharam várias entidades culturais e cerca de duzentos educadores brasileiros. Nesse congresso foram discutidas as diretrizes que deveriam orientar uma educação democrática fundada na cooperação, na liberdade, no respeito à igualdade e à fraternidade humana.

Essa educação democrática deveria garantir os meios que permitissem a concretização da expansão e expressão da personalidade dos indivíduos e da igualdade de momentos sem distinção de raças, classes ou crenças, buscando sempre a justiça social e a fraternidade humana, pressuposições indispensáveis a uma sociedade democrática. Nesse sentido e nesse momento, no IX Congresso Brasileiro de Educação foi decidido e escolhido os principais objetivos dessa educação democrática:

1. despertar a consciência da liberdade, o respeito pelas diferenças individuais, o sentimento da responsabilidade e a confiança do poder da inteligência para encaminhamento e solução de problemas sociais;
2. desenvolver a fé na vida nacional e no regime democrático, lutando pelas garantias constitucionais para o exercício dos direitos civis e políticos;
3. mostrar a importância do princípio majoritário como sendo o mais adequado para encaminhar e resolver problemas de interesse público;
4. dar relevo ao ensino da ciência porque esta seria fonte de progresso cultural;
5. evitar o dogmatismo na escola. (CONCLUSÕES DO IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1945, p. 265).

A realização desses objetivos exigia a formação de professores preparados, técnica e culturalmente, que cultivassem a responsabilidade, os hábitos de cooperação e autogoverno capazes de alargar uma crítica construtiva. Deste modo, os institutos de educação deveriam excluir de seus currículos disciplinas que inflammassem os governos de força, figuras de ditadores e conquistadores. Recomendava-se o destaque de figuras humanitárias e progressistas, defensoras dos direitos humanos e da moral. Essa inquietação justificava-se porque era necessário “evitar que se renova (assem) os males inumeráveis ocasionados pela militarização da adolescência na Itália e na Alemanha durante o regime nazifascista, acautelando-se para que não se infiltrasse qualquer forma de espírito belicoso na vida e nas organizações escolares, pois, os princípios democráticos deveriam ser os norteadores de toda e qualquer proposta para a formação do magistério.

Ambicionavam revigorar a excelência de uma proposta que transmitisse um caráter científico e democrático principalmente à formação de professores. O professor deveria cultivar a curiosidade científica e o interesse humanístico, despertando sua consciência para problemas sociais e morais. Todos deveriam estar compelidos no reparo dos princípios e instituições democráticas na educação. Era preciso recuperar a infância e revigorar a formação do professor primário. Tentavam apagar os efeitos do Estado Novo nas práticas educativas, especialmente no Instituto de Educação porque este era considerado a síntese de “três enamorados da educação”: Fernando de Azevedo, que elaborou a primeira reforma significativa, materializando-a num prédio de arquitetura arrojada; Anísio Teixeira, que buscou unir ciência e arte na preparação do ofício de educar, e Lourenço Filho, que operacionalizou a reforma anisiana (VENANCIO FILHO, 1950, p. 50).

Até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, a regulamentação e as modificações no ensino normal eram de peculiar competência dos Estados. Assim, cada Estado tinha a liberdade de gerar reformas e constituir diretrizes que orientassem a formação de professores. A partir de 1946 essas diretrizes são centralizadas pelo governo federal, devendo o ensino normal em todo o território nacional adotar as seguintes finalidades: 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. Essas finalidades deveriam ser cumpridas por dois tipos de curso

normal: o de primeiro ciclo, que formava “regentes de ensino primário” e o de segundo ciclo, que formava “mestres primários”.

O curso de primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos, devendo ser realizado em escolas normais regionais. Era um curso de curta duração, de nível ginásial, para acudir a carência de regiões, principalmente rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério. Após o primário, o candidato a regente de ensino primário deveria cumprir um curso de quatro anos no qual predominavam disciplinas de caráter propedêutico como: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil e ciências naturais.

Somente na quarta série estudava-se algumas disciplinas com conteúdo pedagógico como pedagogia, didática e prática de ensino. A especificidade desse curso ficava por conta da disciplina “trabalhos manuais e atividades econômicas da região”. De acordo com o espírito da lei, esses cursos deveriam ter uma orientação diversificada respeitando a atividade econômica da região onde estavam sendo ministrados. Portanto, a disciplina “trabalhos manuais e atividades econômicas da região” tinha como objetivo o desenvolvimento de temas e trabalhos práticos sobre a produção econômica e os costumes dos grupos sociais das diferentes regiões, no sentido de ampliar a influência da escola em cada região. Deste modo, essa disciplina deveria assumir um papel central e dominante no currículo. A Lei Orgânica permitia também que cada Estado sugerisse outras disciplinas, além da mencionada acima, para suprir a especificidade de cada região.

A Lei Orgânica do Ensino Normal evidenciou um curso de dimensão enciclopédica e humanista, mas também reforçou as atividades “para escolares” e extracurriculares que possibilitaram o desenvolvimento da sociabilidade e da cooperação entre as alunas. Percepção que se coadunava com uma visão de educação, comum no final da década de 1940, que propunha a erudição, o aperfeiçoamento moral e a eficiência social.

No período de 60 a 70, houve uma expansão quantitativa, relacionado à clientela que passou a frequentar os cursos. Assim, essa formação continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 4.024/61) não alterou significativamente o Ensino Normal, como destaca Pimenta (1992).

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil,

1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

O processo de urbanização industrial vai aos poucos sofrendo características da classe média assalariada, como afirma Pimenta (1992, p.41), “já não é mais luxo a mulher trabalhar fora, o trabalho da professora carrega uma vantagem que é permitir a conciliação com o trabalho de casa”. Consequentemente, o que podemos perceber é a característica do papel feminino que se torna cada vez mais claro, suas raízes históricas do trabalho e sua formação esclarecem suas perdas de identidade profissional.

### **3.2 Formação de Professores: nasce a habilitação no magistério em pré-escola e alfabetização.**

A LDB de 1961 representou um amplo avanço para o ensino nacional. De acordo com ele, antes disso, o ensino era basicamente conservador e vertical: professor ensina, aluno aprende. Como material de aprendizagem, apenas quadro negro, lápis e papel. No entanto, foram necessários 13 anos de debate até que o texto final da LDB de 1961 fosse finalmente sancionado pelo então presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934.

Disposta em 120 artigos, essa foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País tratando de aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de educação, formação mínima exigida para professores e ensino

religioso facultativo. Em seguida, durante o regime militar, em 1971, o presidente Emílio Garrastazu Médici modificou aspectos do documento.

A partir da década de 70 perceberemos que com a Lei nº 5.692/71 a denominação da formação de professores aparecerá como Habilitação no Magistério, incluída na reforma do 2º grau como um todo, no qual o aluno após cursar as disciplinas para a formação geral, realizaria as disciplinas profissionalizantes em dois ou três anos, nesse último caso, estariam incluídas as especializações em pré-escola, alfabetização e outras, segundo a autora.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 anteviu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí incluídos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Entretanto, vários e graves problemas induziram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123). Esse projeto, apesar das decorrências positivas, foi interrompido quando sua abrangência quantitativa era ainda limitada, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um extenso movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. Mas foi somente no dia 20 de dezembro de 1996 que o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou o que veio a se tornar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da época presente. A alteração na lei de 1961, feita pelo relator e antropólogo Darcy Ribeiro, foi resultado de um trabalho de seis anos. Na época, o Plenário se dividia em duas propostas que tendiam modernizar a antiga LDB, já avaliada obsoleta com metas como 4º série primária obrigatória e um artigo voltado somente para a educação de "excepcionais".

A primeira proposta, conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda proposta foi elaborada pelos então senadores Darcy

Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo por meio do Ministério da Educação (MEC). Entre as duas, a fundamental discordância era sobre o papel do Estado na educação: a primeira se preocupava com mecanismos de controle social no sistema de ensino, e a segunda previa uma estrutura de poder centralizada. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final se aproximou mais das ideias levantadas pelo segundo.

Uma vez que, as eleições de 1990 transformam o quadro do Congresso Nacional. Com uma nova composição parlamentar, cuja representação é mais conservadora que a legislatura precedente, alguns importantes parlamentares da Comissão de Educação, interlocutores nas reuniões de negociação dos acordos e empenhados com o projeto, não fazem mais parte do Congresso. Entre eles, os deputados Jorge Hage, Octávio Elísio e Carlos Sant'Anna não se reelegem e uma nova conexão de forças entre os partidos se estabelece.

O grande avanço a observar na década de 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei nº.9.394/96), artigo 62, e o decreto nº.3.276, de 6 de dezembro de 1999, é que a formação de docentes para atuar na Educação Básica será feita em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação (MEC, SEF, 2002).

A LDB - Lei nº.9.394/96 estipulou um prazo de cinco anos para que os professores leigos obtivessem a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes e ampliou os recursos para a capacitação mínima dos mesmos, além disso, previu que até dezembro de 2006 somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que na prática não funcionou, embora muitos professores em exercício tenham buscado essa formação a fim de não perder o emprego, o que contribuiu para a grande procura pelos cursos de Licenciaturas no país.

Nesse sentido, vale destacar que até o ano 2000, o número de professores, cerca de 250 mil necessitavam completar ao menos a formação mínima do Normal Médio para se habilitarem ao exercício das funções docentes na escola infantil ou no fundamental de 1ª a 4ª séries. Outro aspecto interessante que podemos observar é que a proporção de cursos de Magistério caiu consideravelmente de 30% para 17%, entre 1998 a 2000, no conjunto de cursos de nível médio, o que evidencia é que as escolas estão se acomodando às novas demandas do mercado de trabalho, agora direcionada para a formação de nível superior. Um exemplo claro dessa nova realidade são os cursos

na Modalidade Superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Desta forma, apreendemos que é no fazer cotidiano dos profissionais da educação que se pode deparar com elementos necessários para sua formação. Historicamente, no Brasil, as creches e pré-escolas só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da LDBEN/96, rompendo com uma trajetória de atendimento majoritariamente de cunho assistencialista, muitas vezes precário, principalmente às classes mais empobrecidas. Essa dependência tornou-se uma possibilidade para a garantia de qualidade no atendimento, entretanto, como primeira etapa da educação básica, foi equivocadamente reconhecida e organizada a partir de modelos de escolarização e percebida como um período de elaboração para o ensino fundamental.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996 que estabeleceu dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior; aborda também, temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

Assim sendo, a tendência predominante hoje no Brasil e expressa na LDB, de formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são reponsabilidades das faculdades de educação que sediam, de forma articulada, o curso de pedagogia e a formação inicial e continuada de professores. Entretanto,

Na Maioria dos países, há apenas uma forma para uma pessoa tornar-se educadora de crianças pequenas: é fazer um curso profissionalizante, em geral numa instituição de ensino superior, que compreende períodos de formação acadêmica e estágios práticos. Na maioria dos casos, os cursos destinados a maiores de 18 anos, duram de três a quatro anos, e poucos conferem diploma universitário ... (ROSEMBERG, 1988, p. 310).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n. 13.415, de 2017). Portanto,

(...) é interessante notar que a Espanha é um dos poucos países europeus em que os professores são formados como especialistas, mas as especialidades são agrupadas em áreas, como humanidades, ciências etc., e a educação pré-escolar constitui uma especialização. O sistema espanhol tem feito enormes esforços durante os anos 90, para elevar e expandir a qualidade do atendimento à criança pequena e da formação de seu professor... (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998, p. 293).

Face ao novo papel conferido à escola, impõe-se a revisão da formação docente, buscando fortalecer ou gerar processos de transformação nas instituições formadoras. Nesse sentido as mudanças deverão ser intensas, encampando aspectos eficazes na formação inicial para atuação na educação básica.

É possível reconhecer que no Brasil, a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica trouxe melhorias notórias uma vez que, na atrelamento aos sistemas de educação, assentou o rompimento com uma visão assistencialista do atendimento educativo em creches; o acesso ao financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aprovou o investimento em estrutura física e humana mais adequada à criança; e delimita outros ganhos como a exigência de formação dos profissionais na área da educação, a publicação de documentos, diretrizes oficiais e o acompanhamento pedagógico por parte dos municípios e o expressivo acréscimo nas pesquisas e publicações que tem como foco a docência na educação infantil e as especificidades dos processos educativos com as crianças.

Nesse contexto, segundo Saviani (2009) configuraram-se dois modelos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se extenua na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.

De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em

decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009, p. 148 – 149).

Deste modo, frente aos moldes estabelecidos por Saviani, e mantendo relação com outros estudos,

O bom professor é orientado para a pesquisa, é socialmente contextualizado e consciente do poder, baseia-se num compromisso em fazer o mundo, dedica-se à arte da improvisação, dedica-se ao cultivo de participação no contexto, é ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social críticas, é firmado por um compromisso com uma educação democrática, autodirigida, mergulha numa sensibilidade para o pluralismo, e compromete-se com a ação e preocupa-se com a dimensão afetiva dos seres humanos. Mas, que professor, que durante a sua formação acadêmica, é preparado para isso? (KINCHELOE, 1997, p. 30).

A Pluralidade de formas de expressão e de linguagens que caracterizam a sociedade atual tornam necessário que a escola articule sua ação pedagógica à nova realidade tecnológica e cultural que se apresenta a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação e de processamento da informação. Contudo,

Ao serem premiados no treinamento de ensino por sua aceitação passiva do conhecimento gerado pelo especialista, os futuros professores adquirem pouca experiência de pensamento interpretativo e contextualizado sobre os objetivos do ensino numa sociedade democrática (KINCHELOE, 1997, p. 30).

Todavia, no transcorrer destes vinte anos, os desafios vêm se intensificando no sentido de busca pela universalização do atendimento em creches e pré-escolas, na resistência para evitar anacronismos sendo necessária muita pressão de organismos não governamentais e sociedade civil, na qualificação dos processos de formação inicial de professores para o atendimento à infância e, enfim, para que a implementação dos direitos assegurados pela LDBEN/96 responda, de fato, às necessidades dos sujeitos.

Atualmente, em função da difusão do ideal democrático e das pressões sociais dos trabalhadores, as classes baixas passaram também a frequentar as escolas. A democratização da estrutura social, tornando menores as barreiras entre as classes sociais, contribuiu para a democratização dos sistemas escolares. (OLIVEIRA, 1993. p.34). Não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve

unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Imbernón aponta para ideia de que:

(...) a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. (IMBERNÓN, 2002. p.43).

Nessa perspectiva espera-se que pesquisar o trabalho docente, demanda compreender os professores como atores sociais, que constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p.38) os professores são atores que “dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Deste modo a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção didática-pedagógica na prática escolar. A formação inicial também é o ponto de arrancada de um longo trajeto de aprendizagem profissional que não pode concluir-se ao término do curso de graduação, com a obtenção do diploma, deve estender-se por uma trajetória longa e de intenso estudo. Com relação às ideias de Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional.

Conforme Perrenoud

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que a face a face entre um professor e seus alunos. (PERRENOUD 1999, p. 06).

Pensar em uma formação e que esta seja de qualidade, é fundamental e importante abarcar conhecimentos no que se alude às pessoas diretamente ligadas à ação do educar. Como acontecem com as crianças, os profissionais vão se compondo e construindo o exercício da docência, com as relações e experiências vivenciadas como também a peculiaridade profissional. Assim, é necessário não só conhecer melhor o perfil do profissional de educação disponível em nossa sociedade, suas crenças, valores, projetos de vida e sua trajetória educacional, como incentivá-lo a conhecer-se e aos desafios da profissão, o que favorecerá a qualidade do trabalho docente:

(...) é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambigüidades. (DELGADO, 2004. p.4).

É imprescindível que o professor esteja preparado para lidar com culturas, valores, níveis de aprendizagem muito diferentes, entre outros, e dentro desse desafio, ser capaz de, nesta posição, não desvalorizar ou desprezar as diferenças sob seus cuidados. Portanto, uma ação pedagógica reflexiva, aliada ao estudo e a pesquisa, constrói um conjunto de experiências tornando os profissionais que são capazes de desenvolver um trabalho que favoreça a valorização das especificidades humanas bem como, uma educação significativa e consciente.

É indispensável que o professor desenvolva, em seu fazer pedagógico, o hábito de refletir sobre a própria prática e discuti-la com outros colegas, ajustando a reflexão coletiva. Refletir no contexto de formação auxilia a romper com o modelo tecnicista, que visa apenas à aquisição de técnicas para a execução do trabalho do professor.

Segundo as palavras de Kramer (1989,p.95), “não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.”

Em outras palavras, isso significa que não pode haver um único modelo para os educadores seguirem em seu cotidiano e sim compete aos mesmos adaptá-los ou revigora-los de modo a apreender suas problemáticas reais, assim sendo, a formação contínua é um meio do professor estar sempre se aprimorando, aprendendo cada vez mais a lidar com situações cotidianas. Por isso, os assuntos abordados devem estar diretamente ligados ao que se passa na escola e na universidade.

Deste modo, não deve-se apenas esperar por parte dos órgãos responsáveis por oportunidades de formação continuada, mas tornar-se ativo na busca por atualização e respeito pelo menos por nossa experiência e vivência na sala de aula diariamente. Focando no público alvo com o qual se encontra atuando, nesse caso, crianças do ensino infantil. Não são só os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor, mas também outras competências que auxiliarão as crianças no desenvolvimento físico, cognitivo e motor, além de estimular a aquisição de autonomia e a constituição da identidade através de atividades pedagógicas planejadas.

#### **4. As TDIC's E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ensinando pedagogicamente a brincar.**

Nas seções precedentes do trabalho é apresentado e discutido a trajetória da educação infantil no Brasil, destacando-se o caráter assistencialista, o caráter compensatório e a visão de infância predominante na sociedade atual. Dando continuidade, apresenta-se a evolução histórica da Infância e Educação Infantil, registra-se o surgimento de uma Formação Docente voltada especificamente para a criança. Agora, na seção quatro, os objetivos são analisar e compreender a importância dos usos das TDIC's como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil.

##### **4.1. As TDIC's na Educação: compreendendo sua evolução pedagógica.**

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) tem sido amplamente difundido nos últimos anos, nos mais diversos contextos. A atual geração tem demonstrado um consumo ativo e constante de tais tecnologias, seja nos momentos de lazer, ou em ocasiões mais formais, tais como nos espaços profissionais e nos processos de ensino-aprendizagem (MORAN, 2014). O fato é que o intenso uso da TDIC's deve ser pensado de forma e concebido de maneira a potencializar suas contribuições enquanto ferramentas em todos os contextos, sobretudo na Educação.

Diante disso, ao se tratar da utilização das TDIC's na Educação são necessárias algumas considerações importantes, a primeira é compreender as TDIC's dentro de um contexto pedagógico, enquanto ferramenta. As tecnologias digitais da informação e comunicação são conceituadas como todas as tecnologias que mediam ou integram processos comunicativos e informacionais, ou ainda o conjunto de recursos tecnológicos relacionados entre si, por meio dos dispositivos de *hardware*, *software* e telecomunicações, que propiciam a automação e comunicação nas mais diversas áreas e funcionalidades. Ramos (2008 p. 3) caracteriza TDIC's como:

(...) os procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século.

Tais tecnologias agilizaram as interações referentes ao compartilhamento de informações, tornando as tarefas cada vez mais virtuais, assumindo formas de hipermídias com textos, imagens, vídeos ou sons, possibilitando assim a disseminação desses dados em escala global, de forma rápida e síncrona. Nesse sentido, Levy (1999, p.32) salienta que “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”.

Assim a interação verificada no ciberespaço rompe antigos entraves da educação, tais como a relação tempo/espaço, que em virtude do desenvolvimento e popularização dessas novas tecnologias, são minimizados e/ou ressignificados. Consoante a tal perspectiva Gabriel (2013, p.110) pontua que:

As tecnologias de informação e comunicação atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação constante do saber, de modo que devemos buscar novos caminhos de abertura e fluência do conhecimento para encontrarmos pontos de equilíbrio dinâmicos tanto para os alunos como para os professores.

No que tange a mediação da TDIC's no processo de ensino-aprendizagem é importante que se compreenda que o uso dessas ferramentas no processo educacional, não é recente, porém precisa ser repensados. Oliveira (2003, p 11) acredita que “a introdução das TDIC's na educação pode não apresentar uma inovação tecnológica, pois a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação”, assim, o uso de forma aleatória da TDIC's não é suficiente para uma aprendizagem de qualidade.

Consoante a tal perspectiva, o uso das mídias deve ser pensado e concebido de forma que o estudante seja provocado a atuar de forma ativa, fazendo uso efetivo das tecnologias em prol da aprendizagem. Sobre isso Wilson (2013, p.28) propõe a seguinte reflexão:

(...) o uso das mídias devem promover uma pedagogia focada nos alunos, capaz de estimular a investigação e o pensamento reflexivo por parte dos estudantes. A aprendizagem prática é um importante aspecto de assimilação de conhecimento no século XXI. A produção de conteúdo midiático proporciona uma via para que os estudantes se familiarizem com a aprendizagem pela prática, por meio da produção de textos e imagens em um ambiente participativo. Os professores devem desempenhar um

papel ativo nesse processo, para que os alunos possam desenvolver competências para a aprendizagem. (WILSON, 2013, p.28).

Tal reflexão torna-se relevante na medida em que na atual conjuntura, as relações com o conhecimento adquirem novas dimensões, e diante disso, o campo da educação, e a comunidade escolar como um todo, devem estar preparados para propiciar novas descobertas e atitudes pedagógicas tendo como suporte as TDIC's, de forma a promover e construir requisitos necessários para o viver em uma sociedade da informação e da transformação (GRINSPUN,1999).

Dessa forma, o próximo tópico visa analisar e compreender a importância dos usos das TDIC's como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil.

#### **4.2 Professor, TDIC's e o processo de ensino-aprendizagem.**

As TDIC's podem atuar como ferramentas balizadoras da aprendizagem, propiciando diversas formas de interação e engajamento dos alunos, de forma dinâmica e lúdica, proporcionando espaços de construção e consolidação do conhecimento. Tal experiência pode ser efetiva na medida em que práticas pedagógicas anacrônicas sejam substituídas por mediações que atendam as demandas do novo perfil geracional dos educandos. Sobre isso, Almeida e Silva (2011, p. 4), acreditam que:

Entendemos que as TDICs na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens.

Nessa perspectiva, as TDIC's tornam-se recursos educacionais extraordinários, se bem mediados por meio de ações pedagógicas centradas no processo de ensino-aprendizagem que compreendam os estudantes como sujeito ativo. Segundo Moran (2007, p.2), “[...] são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, [...]”. No entanto, sem a adesão dos educadores, será mera distração, em que não ficará explorado o

potencial educativo. Assim, docentes e discentes rompem com estereótipos estabelecidos de forma pragmática no modelo educacional tradicionalista. O aluno deixa de ser mero coadjuvante e torna-se protagonista ativo do processo de aprendizagem, enquanto o educador assume o papel de orientador e mediador do processo de ensino e formação educacional.

As novas tecnologias devem ser compreendidas no processo educacional, como um espaço de integração, onde ocorra a potencialização das dimensões pedagógicas das TDIC's, possibilitando a discussão, reflexão e construção de novos paradigmas educacionais. Segundo Vigneron e Oliveira (2005, p. 138):

É preciso utilizar as novas tecnologias como espaço de produção de conhecimento e não apenas formar consumidores de informação. É necessário alterar a ordem de uma escola de consumo de novas e de velhas tecnologias para uma escola de construtores de conhecimento, de sujeitos autônomos e criadores de significados. É imprescindível formar cidadãos protagonistas e não simplesmente consumidores de obras do outro. Ensinar por meio das tecnologias e estabelecer outros caminhos para relações estabelecidas na escola possibilitam a transformação do aluno em produtor do conhecimento e de cultura.

Vygotsky (1998) considera que a aprendizagem se dá por meio da apropriação pelo homem de sua experiência histórico-social, onde o organismo e meio exercem influência recíproca, por isso não estão dissociados. Assim, entende-se que o homem adquire conhecimento a partir de um conceito sócio-interacionista, ou seja, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas numa determinada cultura, através da interação do homem com o meio. Segundo Carvalho (2011, p. 57):

(...) a interação é criada através das relações entre as pessoas nesse ambiente, proporcionando transformações significativas na construção do conhecimento de forma conjunta. A interação entre o professor e o aluno, deve ser observada como um momento convergente, buscando através do trabalho colaborativo, a construção do conhecimento científico.

Essas relações que ocorrem entre os diferentes atores desse processo, o sujeito ao interagir com o outro, realizando tarefas mais complexas, utilizando instrumentos e signos que possibilitam a normalização das ações do psiquismo dos indivíduos. Segundo Rego (1995, p. 50):

A invenção desses elementos mediadores significou o salto evolutivo da espécie humana. Vygotsky esclarece que o uso dos

instrumentos e dos signos, embora diferentes, estão mutuamente ligados ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo.

Por tanto, entende-se que uso adequado das TDIC's é fundamental, para que professores e alunos não sejam apenas objetos passivos perante a tecnologia. É imperativo que procurem condições de recriá-las e transformá-las na prática educativa, independentemente da fase ou modalidade de ensino.

### **4.3 Professor, TDIC's e o processo de ensino-aprendizagem na educação Infantil.**

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica e está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/1996. “O artigo 29 traz como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Dessa forma, cabe às escolas de educação infantil o papel de educar e cuidar de forma integrada, complementando a ação familiar, preparando essa criança para viver em sociedade e em interação com o mundo tecnológico atual.

Sendo assim, pensar em uma educação voltada para a atualidade é incluir as diversas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Desde muito cedo, antes mesmo de adentrar o universo escolar, a criança já recebe influências do ambiente familiar, seja através da observação do comportamento dos pais, através de desenhos animados, de brinquedos eletrônicos e de espaços não escolares. CARVALHO; CORNÉLIO (2016, p.1) colocam que:

As crianças hoje já nascem em um mundo de contexto digital, um mundo voltado às novas tecnologias onde elas exploram novos saberes.[...].As crianças já tem a tecnologia em seu meio e brincadeiras. Devemos usar essa ferramenta, a favor da aprendizagem de maneira prática e coerente no nosso cotidiano escolar.

Essa criança ao adentrar a escola de educação infantil, leva consigo registros do mundo dos sentidos que capta em seu dia a dia. Dessa maneira, é necessário diversificar a aprendizagem, com alternativas variadas que agucem os sentidos da criança e tragam ensino e diversão. Encontramos muitas situações de crianças que ainda não falam, mas, já sabem usar o celular para jogos infantis, por exemplo. Por essa razão, trazer as

tecnologias digitais de informação e comunicação para o meio educativo na educação infantil torna-se atitude condizente com a atual educação que vem sendo produzida, favorece a aprendizagem por se comunicar da mesma forma que ela vem observando e interagindo e ainda traz ludicidade ao ambiente educativo.

O professor de educação infantil precisa encontrar meios de desenvolver aprendizagens na criança de forma atrativa e lúdica. A importância do brincar é fundamental nessa etapa. Esse profissional, em sua maioria, atua de forma divertida na educação trazendo conhecimentos e despertando o interesse da criança em aprender.

É importante ressaltar que as tecnologias digitais de informação e comunicação precisam ser conhecidas pelo professor. Nas universidades os jovens estudantes possuem mais facilidade no uso de tais tecnologias quando comparado aos docentes mais antigos; o mesmo ocorre nas escolas de educação infantil. Em muitas situações as crianças são mais habilidosas do que os professores que ali estão. CARVALHO; CORNÉLIO (2016, p. 6) trazem que:

O docente contemporâneo não deve ter receio em utilizar as tecnologias, mas está aberto ao aprimoramento de sua formação educativa e continuar aprendendo para proporcionar práticas educativas motivadoras e estimulantes para a aprendizagem dos discentes em especial da educação infantil.

Portanto, é obrigatório que o planejamento a ser desenvolvido com as crianças e que envolvam aulas com tecnologias digitais, seja estudado e testado anteriormente pelos docentes. Há situações errôneas em que o professor programa apresentar uma atividade para as crianças e não testa o equipamento anteriormente. Os objetivos devem ser claros e definidos quanto ao uso de tais tecnologias. As ferramentas deverão servir como auxílio para o processo educativo de ensino e aprendizagem e não apenas como distração e ganho de tempo da aula.

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) no processo de ensino-aprendizagem rompe com as estruturas do ensino tradicional oferecendo novas possibilidades no processo educativo para a criança e para o professor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivos estudar, conhecer e discutir como vem ocorrendo, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil, atentando para o mundo contemporâneo frente às TDIC's. Visou analisar e compreender a importância dos usos das TDIC's como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. Pautou-se, portanto, em dois problemas básicos: 1) Como vem se dando, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil para atender ao mundo contemporâneo frente às TDIC's? 2) As TDIC's podem ser utilizados como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil?

Busca-se refletir acerca da importância de uma certa “trajetória” histórica envolvendo a infância e a Educação Infantil, tendo em vista, as mudanças ocorridas desde a Idade Média até os dias atuais, que proporcionaram uma nova atitude do professor da Educação Infantil com relação à sua formação profissional e ao desenvolvimento do ensino aprendizagem direcionado aos pequenos.

Dentro deste contexto, vale salientar a questão de como surge uma nova “visão” sobre a criança (que na Idade Média era reconhecida como um adulto em miniatura, que logo saindo da fase de dependência e cuidados, era inserido no universo dos adultos sem diferenças). O que nos dias atuais não existe mais, pois a criança tem seu espaço garantido na família e na sociedade.

É necessário, no entanto, que o professor busque uma formação continuada de qualidade e que adeque-se às tendências educacionais que surgem no decorrer do tempo, aprimorando-se sempre, dedicando-se à pesquisa e mantendo-se socialmente contextualizado.

Portanto, vale salientar ainda que atualmente, há um grande “trunfo” que está tão evidente no cotidiano das pessoas e que tem facilitado vários setores da vida, inclusive na área da Educação. Esse trunfo, nada mais é que as tecnologias da informação e comunicação- TIC, tão presentes inclusive no dia a dia das crianças.

Hoje, as tecnologias são fundamentais em determinados tipos de trabalho, estudos, uso pessoal e profissional. Daí ressalta-se a questão de sua eficiência na

formação de professores/profissionais da Educação e também de como as mesmas facilitam o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, por meio das mais sofisticadas inovações tecnológicas (computadores, note books, tablets, lousa digital, data show, etc.) que atraem, cada vez mais, a atenção dos pequenos já inseridos nesse universo curioso da tecnologia, desenvolvendo por si mesmos, uma certa autonomia e determinação na construção do próprio saber/conhecimento, tendo no professor um mediador e facilitador desse processo ensino/aprendizagem.

Mais especificamente em resposta aos problemas colocados, compreende-se que a formação do professor da Educação infantil sob a ótica histórica e social foi de que a Ciência até o século XVII desconhecia a infância. Dessa maneira, os interesses pela educação das crianças surgiram com maior intensidade no início do século XX.

Inicialmente, os profissionais não tinham formação e sua atuação destinava-se apenas aos cuidados básicos de higiene e as regras de bom comportamento.

Assim, do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve a cargo exclusivo da família durante séculos, porque era na convivência com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as regras e códigos da sua cultura.

Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança encontra a possibilidade de frequentar um ambiente de social, coexistindo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares.

Entretanto, levou-se um tempo até a educação infantil ser reconhecida como uma etapa importante na vida da criança. Com a LDB9394/96 o reconhecimento foi firmado.

Assim, o professor passa a adotar uma nova função, a de mediador entre a criança e o mundo. A família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. E então, a pré-escola não pode ser mais vista como um lugar de cuidados de higiene e comportamento educado, ou como um curso inicial para sua inserção no ensino fundamental. Mas, como um espaço educativo, colaborativo na construção de um saber autônomo, crítico e consciente por parte da criança.

E pensando se as TDIC's podem ser consideradas como meio facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil, podemos compreender que trazê-las para o processo educativo é trabalhar com a criança a maneira que ela vê a contemporaneidade. A criança de hoje cresce em uma sociedade tecnológica e é fundamental que a comunicação em sala de aula e em espaços educativos dialogue de forma coerente com esse universo. Para isso, os professores

precisam colocar a tecnologia em seu planejamento escolar, proporcionando para as crianças aulas dinâmicas, contextualizadas, inovadoras e lúdicas. Esse desafio agregará aprendizados para ambos, docentes e discentes, na busca para uma educação voltada para a cidadania e a liberdade.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de ; SILVA, Maria da Graça Moreira da Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n.1 Abril/2011.

AMORIM, Ivair Fernandes. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. UNESP, Araraquara, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BACCEGA, M. A. A construção do campo. **Revista USP**, São Paulo, n.48, dez/fev, 2000-2001, p.18.

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

BARBOSA, P. A.; MURAROLLI, P. L. Jogos e novas tecnologias na educação. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, v. 2, n .2, mar. Pirassununga, SP: FATECE, 2013, p. 39 - 48.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: MEC/CEF. **Subsídios para reconhecimento e funcionamento da educação infantil**. Brasília, 1998.

BOTO, C. O desencanto da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marco Cesar e KHULMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. 1946. Disponível em:< www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BULHÕES CARVALHO. **Direito do Menor**. Rio de Janeiro: Florense, 1997.

CARVALHO, Gardênia Gomes Braga de; CORNÉLIO, Melânia Lopes. **A utilização da tecnologia na educação infantil**. III CONEDU, 2016. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_S\\_A17\\_ID7414\\_13082016143840.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_S_A17_ID7414_13082016143840.pdf)> . Acesso em 04 de dezembro de 2018.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4.ed.; São Paulo: Makron Books, 1996.

CONCLUSÕES do IX Congresso Educacional Brasileiro. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 5, n. 14, p. 259-260, ago. 1945.

COUTINHO, Â.S. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002.

DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DELGADO, A. Cr. C. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico** nº 34/março de 2004. Disponível em: Acesso em 08 de out. 2010..

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v .18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FRANCO, Márcia. Compreendendo a infância: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2002. .

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GABRIEL, Martha. **Educ@r a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAGNEBIN, J.M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI, P.J. (org). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. *Educação Tecnológica*. In \_\_\_\_\_ (org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.25-73.

HILSDORF, M.L.S. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: forma-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KINCHLOE, j. K. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução de: Nize Maria Campos Relanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 20. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998..

KYSHOMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento. Belo Horizonte: Perspectivas atuais, nov. 2010.

LEVIN, E. **A infância em cena a Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOTTI, Â.& SILVA, E. (orgs.). **Uma Década de Direitos**: Estatuto da Criança e do Adolescente – Avaliando Resultados e Projetando Futuro. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

NETO, João Clemente de Souza. História da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista unifeo**, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, n.3, 2000.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Novas tecnologias da informação e da comunicação e a construção do conhecimento em cursos universitários: reflexões sobre acesso, conexões e virtualidade. OEI – **Revista Iberoamericana de Educación**. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Sérgio. **Tecnologias da Informação e Comunicação**. Disponível em [http://livre.fomece.info/media/download\\_gallery/recursos/conceitos\\_basicos/TIC-Conceitos\\_Basicos\\_SR\\_Out\\_2008.pdf](http://livre.fomece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf). Acesso em 15/11/2018.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online] v.14, n. 40, pp. 143-155,2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? na educação. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 69-88

SOUZA NETO, J. C.de. História da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista unifeo**, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, n.3, 2000.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed.; Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

VCYGOTSKY, L A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VENANCIO FILHO, F. **Discurso de Francisco Venancio Filho ao ser empossado na diretoria do Instituto de Educação** em 17 de novembro de 1945. Arquivos do Instituto de Educação. Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, Instituto de Educação, v. 2, n. 4, p. 79, dez. 1945.

VIGNERON, Jaques; OLIVEIRA, Vera B.(org). **Sala de aula e tecnologia**. São Bernardo do Campo: UEMESP, 2005

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores** / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

**\* APÊNDICE**

**DISSERTAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL**

**INFÂNCIA, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGIATAIS DE  
INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO (TDIC's) - formação e prática do professor de Educação  
Infantil**

➤ **Problemas:**

- 1 – Como vem se dando, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil para atender ao mundo contemporâneo frente as TDIC's?  
2 – As TDIC's podem ser utilizados como meios facilitadores do processo de ensinoaprendizagem no fazer pedagógica do professor de Educação Infantil?

➤ **Objetivos gerais:**

Estudar, conhecer e discutir como vem ocorrendo, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil, atendando para o mundo contemporâneo frente as TDIC's. **Visa analisar e compreender a importância dos usos das TDIC's como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógica do professor de Educação Infantil.**

➤ **Estrutura Geral:**

**INFÂNCIA, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGIATAIS DE  
INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO (TDIC's) - formação e prática do professor de Educação  
Infantil.**

**1. INTRODUÇÃO**

---

**2. INFANCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE :**

**situando histórica e socialmente.**

Objetivos da seção 2: Situar histórica e socialmente histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil, atendendo para o mundo contemporâneo frente as TDIC's.

2.1 Infância e Educação : um pouco da história

2.2 Educação Infantil e a formação docente : cruzamento e reinvenção de saberes

**3. EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: cruzamentos e reinvenção de saberes.**

Objetivos da seção 3: Registrar o surgimento de uma Formação Docente voltada especificamente para a criança.

3.1 Educação Infantil e a formação docente.

3.2 Formação de Professores: nasce a habilitação no magistério em pré-escola e alfabetização.

**4. AS TDIC's, E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM :  
ensinando**

**pedagogicamente a brincar.**

Objetivos da seção 4: Analisar e compreender a importância dos usos das TDIC's como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil

4.1 As TDIC's na Educação: compreendendo sua evolução pedagógica

4.2 Professor, TDCI's e o processo de ensino-aprendizagem

**5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**6. REFERÊNCIAS**

**. APÊNDICE**

**. ANEXO**

**\* ANEXO**

12/12/2018

SEI/UFU - 0905912 - Carta Convite

57


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação

 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: +55 (34)3291-6395 / (34)3291-6396 - ppgece@faced.ufu.br - www.ppgce.faced.ufu.br

**CARTA CONVITE**

Ao(À) Senhor(a) Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

Informo que a Banca de Defesa da Dissertação de Mestrado do(a) discente Luciana Maria da Silva, será realizada no dia 19 de dezembro de 2018 às 14h30min na sala 135 do bloco G.

**Título do Trabalho:** "INFÂNCIA, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC's): formação do professor de educação infantil."

A banca examinadora será composta pelos seguintes membros:

- Membro Titular Orientador: Prof(a). Dr(a). Silvana Malusá Baraúna;
- Membro Titular: Prof(a). Dr(a). Guilherme Saramago de Oliveira;
- Membro Titular: Prof(a). Dr(a). Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho;
- Membro Suplente Interno: Prof(a). Dr(a). Gilma Maria Rios;
- Membro Suplente Externo: Prof(a). Dr(a). José Petrucio de Farias Júnior.

Uberlândia, 10 de dezembro de 2018


 Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Menegotto Spanenberg, Presidente**, em 10/12/2018, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

 A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0905912** e o código CRC **EAD43E28**.

Referência: Processo nº 23117.087664/2018-09

SEI nº 0905912

**RN Saúde**  
ASSISTÊNCIA MÉDICA  
RUA VIRGILIO  
Rua Itaipava, 577  
Bairro: São Benedito  
(34) 3334-8000 - Uberaba-MG

**CLINICA MEDICA UBERLANDIA**  
04.467.112/0003-70  
RUA VIRGILIO MELO FRANCO, Nº 465 - TABAJARAS  
38400-238 - UBERLANDIA - MG  
(34) 3253-0900

Guia: 6653195

**RECEITUÁRIO MÉDICO****LUCIANA MARIA DA SILVA**

Paciente Luciana Maria da Silva encontra-se em acompanhamento cardiológico regular. Poderá realizar apresentação de dissertação de Mestrado, ressaltando que a mesma deverá ser realizada por período mais breve possível e com presença de poucas pessoas, devido a a condição clínica de fragilidade da paciente.

  
Dr. Daladie Rodrigues Parreira  
CRM MG 33555  
CONTROLE 02/6504

UBERLANDIA, 13 de Dezembro de 2018

Assinatura \_\_\_\_\_  
Carimbo do médico

DALADIE RODRIGUES PARREIRA CRM: 33555