

Patrícia Regina Silveira De Sá Brant

**Do perfil desejado – A invenção da professora
de educação infantil da Rede Municipal de Ensino
de Florianópolis (1976 – 1980)**

Dissertação apresentada ao Centro
de Ciências Humanas e da
Educação – FAED – Programa
de Pós-graduação em Educação
– PPGE – como requisito à obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
**Profa. Dra. Gladys Mary Ghizoni
Teive**

**FLORIANÓPOLIS
2013**

B821d Brant, Patrícia Regina Silveira De Sá
Do perfil desejado : a invenção da professora de
educação infantil da Rede Municipal de Ensino de
Florianópolis (1976 – 1980) / Patrícia Regina Silveira De
Sá Brant. – 2013.
258 p. : il. ; 21 cm

Bibliografia: p.231-241

Orientadora: Gladys Mary Ghizoni Teive

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em
Educação, Florianópolis, 2013.

1.Educação de crianças – Florianópolis, SC. 2. Educação – Florianópolis
– História. 3.Educação infantil.4. Rede Municipal de Ensino de
Florianópolis. I. Teive, Gladys Mary Ghizoni. II. Universidade do Estado
de Santa Catarina. Mestrado em Educação. III. Título

CDD: 372.981641 – 20.ed.

PATRÍCIA REGINA SILVEIRA DE SÁ BRANT

**DO PERFIL DESEJADO – A INVENÇÃO DA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS
(1976 – 1980)**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, considerando a dissertação aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive

Examinadora: Professora Dra. Eloísa Acires Candal Rocha

Examinadora: Professora Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva

Examinador: Professor Dr. Lourival José Martins Filho

Florianópolis, 11/03/2013.

Dedico este trabalho:

Às pessoas que estiveram presentes no início da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, deixando inscrito na história o desafio de implantar a educação pública municipal das crianças de zero a seis anos.

Em especial, àquelas que iniciaram sua vida profissional juntamente com a criação da educação infantil nessa RME e que, outrora “pioneiras”, nela se aposentaram, ou estão em vias de encerrar sua trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

À professora dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, orientadora desta pesquisa, meu respeito e admiração pelo conhecimento partilhado, pela orientação, dedicação e carinho na caminhada empreendida. Gostaria de destacar o desafio por ela aceito em orientar uma pesquisa histórica no campo da educação infantil, acreditando na proposta inicial de trabalho e incentivando-a.

À professora dra. Eloísa Acires Candal Rocha, que, com sua experiência e conhecimento em educação infantil, contribuiu de maneira ímpar na qualificação, pelas indicações no encaminhamento da pesquisa.

À professora dra. Vera Lucia Gaspar da Silva, que, conhecedora da pesquisa sobre a profissão docente, trouxe importantes contribuições na qualificação sobre a docência da educação infantil. E, como professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, foi minha grande incentivadora. Ao professor dr. Lourival José Martins Filho, pela sua valorosa e objetiva contribuição na qualificação e no incentivo ao tema escolhido.

À coordenação, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, pela oportunidade de aprendizado, crescimento e realização profissional e pessoal.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela política de incentivo à pesquisa, por possibilitar aos profissionais da educação básica dedicação exclusiva aos estudos.

À diretora Bianca Vanin Souto Goede, professoras, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, demais profissionais, crianças e famílias da Creche Monsenhor Frederico Hobold, pela convivência e aprendizado constante em educação infantil.

Aos profissionais da área, que prestaram grande contribuição à pesquisa, seja através de suas narrativas, seja dos documentos colocados à disposição. Às professoras Eliane Maria Richter dos Santos – a Tia Lelê –, Rosinete Demartini Cipriano e Rosetenair Feijó Sharff; à diretora Marisa Machado; à coordenadora Sônia Maria Dutra Luciano; à professora Telma Guilhermina Rezende Hoeschl; ao professor João Aderson Flores e ao professor Vital Didonet, meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais José Itamarí de Sá e Roselêe Silveira de Sá, fontes de inspiração em minha vida pessoal e profissional, pelo exemplo de luta, valor, amor à vida e à família.

Aos meus irmãos Antônio, Alberto e Isabel e a toda minha grande família, pelo incentivo e apoio.

À Marina de Sá Brant e ao André de Sá Brant, que, juntamente comigo, trilham o caminho de dedicação aos estudos e, antes de serem meus amados filhos, são, sobretudo, pessoas extraordinárias, fato que torna qualquer homenagem e agradecimento insuficiente.

Aos amigos de turma do mestrado, pelas trocas e reflexões sobre educação, vida acadêmica e profissional nos encontros de aula e de confraternização.

Aos meus amigos e amigas, em especial a Adriana de Souza Broering, companheira de trabalho e de amizade de vida, pelo carinho e apoio nas dificuldades e celebrações dessa caminhada.

Enfim, a todos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes nesse desafio.

Meu muito obrigada!

A educação da professora de Jardim não termina nunca. Ela ama as crianças. Qual mãe carinhosa, vive para o seu trabalho. A alegria das crianças é sua alegria. [...] Na sua biblioteca figuram ao lado da psicologia infantil, livros de higiene, literatura, ciências e artes. Na leitura e em cursos de aperfeiçoamento aumenta seus conhecimentos para enriquecer seu programa e melhor cumprir sua grande missão de orientar a criança no sentido de ampliar a vida individual limitada, para a vida mais ampla da comunidade e da natureza.

Heloísa Marinho, 1967

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na área da História da Educação. Tem por objetivo precípuo a análise do perfil desejado para as primeiras professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo como fio condutor o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. De 1976, deu origem ao *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* no contexto da implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1975. Trata-se de uma proposta curricular marcada pelo caráter preparatório, balizado pelas prescrições nacionais, ao mesmo tempo em que se caracteriza pela defesa do respeito ao ritmo e às fases de desenvolvimento da criança, inspirado em Heloísa Marinho, professora-pesquisadora da educação pré-escolar e, ainda, pela ênfase na contratação de profissionais habilitados para atuar na educação infantil, por influência do Colégio Coração de Jesus. A pesquisa foi desenvolvida pelo caminho metodológico da análise documental e da história oral. Como referencial teórico, optamos: a) pelos estudos sobre a análise crítica do discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001), que propõe uma análise tridimensional do discurso: o discurso como texto, como prática discursiva e prática política; b) pelas teorizações de Tomaz Tadeu da Silva (1999), sobre o currículo, entendido como prática de significação e de produção de sentidos; c) pelo conceito de apropriação como produção inventiva de sentidos e como prática de ressignificação, tal como propõe Roger Chartier (1988); d) pelos *insights* de Alessandro Portelli (1997) e Verena Alberti (2004) sobre o trato com as fontes orais. A pesquisa possibilitou compreender que o perfil desejado para a professora de educação infantil da RME de Florianópolis – inventado a partir de uma síntese bastante particular entre as prescrições legais, as ideias de Heloísa Marinho e a experiência do Colégio Coração de Jesus – era o de uma mulher jovem, com formação específica, no nível de 2º grau. Vocacionada para o magistério deveria, antes de tudo, amar as crianças. Alegria, iniciativa, criatividade e dinamismo são algumas das principais características de sua personalidade, além de ter disposição para aprender e inovar em sua prática. No que se refere a conhecimentos, deveria dominar, para a sua tarefa, os básicos sobre psicologia infantil, em particular sobre o desenvolvimento infantil e, ainda, saberes relacionados às artes (música,

artes plásticas e teatro/dramatização), contação de histórias, recreação e jogos. Não era alfabetizadora, mas deveria possibilitar às crianças conhecer as letras, mas sem lhes forçar a aprendizagem, respeitando seu ritmo e seus interesses. Seu perfil era, pois, em síntese, um misto de atitude “maternal” e “profissional”, uma mulher com vocação para o trabalho com crianças, mas com formação especializada na pré-escola.

Palavras-chave: Educação infantil. Perfil docente. Rede pública.

ABSTRACT

This research concerns to the area of History of Education. Its primary objective is the analysis of the desired profile for early childhood education teachers of Municipal Schools of Florianópolis having as thread the *Project Early Childhood's Centers*, proposed by Ministry of Education and Culture (MEC), in 1975th. This project, in 1976th, launched the *Preschool Education in City of Florianópolis*, in the context of the implementation of the *National Education Preschool*, proposed by the Ministry of Education and Culture (MEC) in 1975th. This is a proposal defined by a preparatory course marked out by national regulations, while it is characterized by the defense of the respect to the rhythm and stages of child's development, inspired by Heloísa Marinho, teacher-researcher of preschool education and, also, by the emphasis on hiring skilled professionals to work in early childhood education, influenced by Coração de Jesus School. The research was conducted by analyzing national and local documentary sources interfaced with oral sources, apart from the bibliographic sources. The theoretical approach we chose: a) the studies on critical discourse analysis (CDA) of Norman Fairclough (2001), who proposes a three dimensional analysis of discourse: the discourse as a text, as discourse and political practice, b) the theorizations of Tomaz Tadeu da Silva (1999), about the curriculum, understood as a practice of signification and meanings production, c) the concept of appropriation as an inventive production of meanings and as a practice of resignification, as it was proposed by Roger Chartier (1988); d) the insights of Alessandro Portelli (1997) and Verena Alberti (2004) about dealing with oral sources. The study allowed us to understand that the desired profile for early childhood education's teacher of RME in Florianópolis - coined from a very particular synthesis between legal requirements, ideas of Heloísa Marinho and the experience of Coração de Jesus School – it was the profile of a young woman, educated specifies the level of 2nd degree. Dedicated to teaching she should, above all, love children. Joy, initiative, creativity, and dynamism are some of her main features, and a willingness to learn and innovate her practice. About the knowledge she should dominate for her task, we highlight the basic acquirements of child's psychology, especially on child's development and also knowledges related to the arts: music,

visual arts and theater / drama, beyond storytelling, games and recreation. She was not literacy, but she should allow the children to know the letters, without forcing them to learn, respecting their rhythm and interests. Her profile was, in short, a mixed of “maternal” and “professional” attitude, in other words, a woman with a vocation to work with children, but with specialized training in preschool.

Keywords: Preschool education. Teacher profile. Public network.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH/UDESC	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar Departamento de Cultura
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DC	Desenvolvimento de Comunidade
DL	Decreto Lei
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DSN	Doutrina Brasileira de Segurança Nacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEE/SC/	Serviço de Estatística da Educação de Santa Catarina
SEEC/MEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura no Ministério da Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC
UNESCO

Universidade Federal de Santa Catarina
Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

UNICEF
URAPE

Fundo das Nações Unidas para a Infância
Projeto de Unidades de Reeducação Alimentar para o
Pré-Escolar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa da coleção <i>Atendimento ao Pré-Escolar</i>	47
Figura 2 – Capa do livro <i>Vida e Educação no Jardim de Infância</i>	105
Figura 3 – Professora e crianças da educação infantil da RME (1977)	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Criação de unidades de educação infantil entre os anos de 1976 e 1980.....	101
Tabela 2 - Evolução de matrícula na educação infantil da RME entre os anos de 1976 e 1980.....	102
Tabela 3 - Etapa inicial de atendimento na educação infantil da RME de Florianópolis em 1976.....	140

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 1 - CAMINHADA INICIAL DA PESQUISA....	21
1.1	AS FONTES DA PESQUISA: O CORPUS DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO, FONTES ORAIS	32
1.2	ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	44
2	CAPÍTULO 2 - CRIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DÉCADA DE 1970	47
2.1	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL E A ORIGEM DE UM DUPLO SISTEMA: CRECHE E PRÉ-ESCOLA.....	53
2.2	CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DÉCADA DE 1970 NO BRASIL.....	72
2.3	“PORQUINHO DE ENGORDA” NÃO! IMPLANTAÇÃO E INÍCIO DA EXPANSÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	94
3	CAPÍTULO 3 - PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CARÁTER PREPARATÓRIO E OS PRECEITOS ESCOLANOVISTAS DE HELOÍSA MARINHO.....	105
3.1	PRESCRIÇÕES NACIONAIS ACERCA DA PRÉ-ESCOLA NA DÉCADA DE 1970 – PREPARAÇÃO PARA O 1º GRAU.....	107
3.2	APROPRIAÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS	119
3.3	PRECEITOS ESCOLANOVISTAS DE HELOISA MARINHO – A IMPORTÂNCIA DA OBRA VIDA E EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA NA ELABORAÇÃO DO PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	152
3.3.1	Quem foi Heloísa Marinho?	157
4	CAPÍTULO 4 - DO PERFIL DESEJADO – A INVENÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	165
4.1	PRESCRIÇÕES NACIONAIS ACERCA DO PERFIL DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLAR NA DÉCADA DE 1970.....	173

4.1.1	Documento 1: <i>Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil – 1975</i>	173
4.1.2	Documento 2: <i>Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional - 1975</i>	175
4.1.3	Documento 3: <i>Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar - 1979</i>	179
4.1.4	Documento 4: <i>Atendimento ao Pré-Escolar - 1982</i>	181
4.2	HELOÍSA MARINHO: INDICAÇÕES ACERCA DO PERFIL DA PROFESSORA DO JARDIM DE INFÂNCIA.....	189
4.3	UMA ANÁLISE SOBRE O PERFIL DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA NA DÉCADA DE 1970: ENTRE AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS E AS INDICAÇÕES DE HELOÍSA MARINHO	193
4.4	INFLUÊNCIA DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS NA “INVENÇÃO” DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A RME DE FLORIANÓPOLIS.....	194
4.4.1	Projeto Caeira, uma proposta de um colégio de elite para atender crianças de classes populares	195
4.4.2	Curso Técnico de Materno Infantil: formador das primeiras professoras de educação infantil da RME de Florianópolis	199
4.4.3	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omepe): fios que se cruzam	205
4.5	INVENÇÃO DE UM PERFIL DE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME: AS APROPRIAÇÕES DAS PRESCRIÇÕES NACIONAIS, DOS PRESSUPOSTOS DE HELOÍSA MARINHO, DO CURSO TÉCNICO DE MATERNO INFANTIL E DA OMEPE.....	209
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
	REFERÊNCIAS	231
	FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS	243
	ANEXO 1 - RESUMO DOS TRABALHOS DESTACADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES	247
	ANEXO 2 - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA O EDUCADOR	253
	ANEXO 3 – DIPLOMA DO CURSO TÉCNICO DE MATERNO INFANTIL	257

1 CAPÍTULO 1 - CAMINHADA INICIAL DA PESQUISA

A presente pesquisa situa-se na área da História da Educação. Tem por objeto de estudo a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – RME – a partir da análise de um perfil desejado nos primeiros anos dessa rede. Invenção é aqui utilizada no sentido dado por Inés Dussel e Marcelo Caruso, em *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*, publicado em 2002. Nesta obra os autores se propõem a percorrer a história da sala de aula e as formas de ensinar para esclarecer que as coisas que acontecem hoje têm um passado, “surgiram em situações concretas como respostas a desafios e problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados” (p. 17). Partiram do princípio de que as definições sobre um bom professor e sobre os modos de ensinar são saberes históricos “produzidos por indivíduos sociais, por pensadores, grupos, instituições que atuaram em outros contextos” (p. 17).

Portanto, o termo *invenção* aplicado ao/a professor/a¹ é aqui utilizado no sentido de compreender como o perfil do profissional da educação infantil foi pensado por determinados sujeitos e instituições, no âmbito das discussões e deliberações oficiais sobre a expansão da pré-escola no Brasil na década de 1970. Enfim, sob essa perspectiva e na esteira do contexto de lançamento do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, em 1975, objetiva-se analisar como e a partir do que foi inventado um perfil de professora de educação infantil para a RME, o que se pretendia e como estas propostas lhe deram “corpo e forma”, perfil consubstanciado no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, com o qual foi implantado o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* no ano

¹ Utilizamos ora o feminino – professora –, ora o masculino genérico – professor –, pois, a despeito de na história da educação infantil preponderar o contingente feminino, também há profissionais masculinos. A opção por um quanto por outro gênero se deve mais ao contexto de cada época; por isso, quando tratamos da implantação da educação infantil pública em Florianópolis, na década de 1970, referimo-nos à professora, pois, nos seus anos iniciais, somente mulheres foram contratadas para o cargo. Nos documentos oficiais da década de 1970, contudo, como lembra Guacira Lopes Louro (2000), era comum o uso do masculino generalizador.

de 1976. Tal projeto é aqui considerado como o primeiro documento curricular da educação infantil pública municipal, por ter lançado as bases desse nível de educação escolar² e haver norteado a prática das primeiras professoras, sendo, portanto, entendido como determinante, sob a perspectiva oficial, no que diz respeito ao currículo prescrito e constituição do perfil desejado.

O interesse inicial pela temática nasceu de uma experiência particular, na função da autora como supervisora escolar de educação infantil numa creche deste município. Eram muito instigantes as diferentes concepções sobre ser professora de crianças pequenas³, concepções ora veladas, ora declaradas, mas, de alguma maneira, reveladas no trabalho desenvolvido com as crianças. As professoras dessa instituição foram admitidas em momentos diversos da trajetória da RME: algumas, desde a década de 1980; outras, admitidas na década de 1990 e outras, ainda, na década de 2000. Outra questão instigante diz respeito ao fato de que algumas professoras ainda tomam como referência prescrições curriculares do município presentes em documentos que, oficialmente, já foram substituídos. A partir daí, a pesquisa começou a apresentar algumas possibilidades de problematização, como: qual o perfil de professora de educação infantil desejado pela RME? Como este perfil é consubstanciado nos documentos curriculares?

Inicialmente, o trabalho abrangeria os documentos curriculares⁴ produzidos a partir da década de 1980, a saber, o *Currículo Pré-Escolar*, de

² Nesta pesquisa, o termo *educação escolar* será utilizado sob a perspectiva apresentada por Kuhlmann Júnior (2005), segundo o qual o adjetivo *escolar* definiria não a organização pedagógica da instituição, mas “a natureza – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica [...] etc.” (p. 62).

³ A expressão “crianças pequenas” significa crianças menores de sete anos, às quais se destina o atendimento na educação infantil.

⁴ A expressão *documento curricular* será utilizada para designar o currículo prescrito para a educação infantil no município de Florianópolis. Na RME, a expressão *currículo* aparece nos documentos de 1976 e 1981. No documento de 1988, é utilizada a expressão *programa de educação*; já no documento de 1996, aparece como *proposta curricular* e, no documento publicado em 2010, o termo

1981⁵; o *Programa de Educação Pré-Escolar*, de 1988 e *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil*, de 1996, estabelecendo-se uma interface com a constituição do perfil das professoras de educação infantil da RME. Contudo, um depoimento incluído no livro *Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)*, da professora Luciana Esmeralda Ostetto (2000), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi alterando o propósito inicial desta pesquisa. Nesse depoimento, Sônia Maria Dutra Luciano⁶ faz alusão ao livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*, de Heloísa Marinho, como “a nossa bíblia”, na época da criação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, que implantou a educação infantil pública no município de Florianópolis em 1976; disso surgiu o interesse em conhecer autora e obra.

Numa pesquisa inicial sobre Heloísa Marinho e sua obra, conseguimos alguns dados que anunciavam sua importância na educação pré-escolar do Rio de Janeiro: segundo Leite Filho (1998), ela foi considerada “a educadora de quase todas as educadoras dos jardins de infância na cidade do Rio de Janeiro, no período que vai de 1934 até 1978” (p. 5). Tendo-se formado como professora primária, concluiu seus estudos na Universidade de Chicago (EUA). De retorno ao Brasil, trabalhou no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Ierj) com o professor Lourenço Filho⁷, um dos precursores da Escola Nova no Brasil. Dessa pesquisa inicial

utilizado é *diretrizes educacionais-pedagógicas*, seguido pelo documento de 2012, que utiliza a expressão *orientações curriculares*.

⁵ O documento *Currículo Pré-Escolar*, de 1981, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), juntamente com professoras e diretoras dos NEIs e creches, é apontado por Ostetto (2000) como o primeiro currículo da educação infantil da RME.

⁶ Sônia Maria Dutra Luciano era professora da pré-escola do Colégio Coração de Jesus – instituição particular de caráter confessional católico –, quando foi convidada para coordenar a implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* pela prefeitura de Florianópolis.

⁷ Lourenço Filho e Anísio Teixeira, juntamente com Fernando de Azevedo, ficaram conhecidos como “os cardeais da educação nacional”. Foram “companheiros de luta no movimento de renovação educacional do País” e signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932

sobre Heloísa Marinho, surgiram outros problemas: como essa obra chegou em Florianópolis? De que forma as suas ideias teriam influenciado ou não a elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* e, conseqüentemente, o perfil das primeiras professoras de educação infantil da RME?

Nessa caminhada inicial as escolhas foram sendo direcionadas ao perfil da professora de educação infantil da RME e, diante dessa possibilidade, a revisão bibliográfica veio no sentido de delimitar o objeto de estudo e contribuir para a pesquisa que vinha se definindo. Para a realização do estado da arte, a busca se concentrou principalmente junto ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁸ –, como também no Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses⁹, da RME de Florianópolis, além do Banco de Teses e Dissertações do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância – Nupein¹⁰. A partir desse universo, foi realizado um levantamento geral das pesquisas, com a definição de três descritores: “perfil professor de educação infantil”, “educação infantil em Florianópolis” e “professor de educação infantil Florianópolis”. Feito o cruzamento das que não se repetiam, resultou um total de 167 pesquisas encontradas, das quais 123 versavam especificamente sobre a educação

(<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000323.pdf>). Acesso em: 25 jul. 2011.

⁸ O banco de teses da Capes disponibilizou as pesquisas realizadas a partir de 1987 e os dados foram acessados pelo endereço www.capes.gov.br. Acesso em: 13 ago. 2011.

⁹ No banco de teses e dissertações da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estão disponíveis pesquisas realizadas por servidores e pesquisadores externos até o ano de 2011, no âmbito dessa rede. Contudo, por se tratar de um banco de chamada pública de pesquisadores, pode acontecer de algumas pesquisas já realizadas não estarem cadastradas. Os dados foram acessados pelo site: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_01_2012_10.03.40.c40984fd5368776cfb5189204c1e061c.pdf. Acesso em: 2 set. 2011.

¹⁰ O Núcleo de Estudos da Educação de zero a seis anos – Nupein – foi organizado junto ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 1990, tendo como intuito “consolidar um espaço de reflexão que possibilite o avanço do conhecimento e das discussões entre os educadores e pesquisadores que têm desenvolvido seu trabalho em diferentes instituições (Prefeitura, Secretarias de Educação, Universidades, etc.)” (ROCHA e SILVA FILHO, 1997, p. 107).

infantil. Para selecionar as que poderiam mais especificamente contribuir com o presente trabalho, os resumos foram lidos seguindo três critérios: as que de alguma maneira versavam sobre o perfil do professor de educação infantil; as que utilizaram como fontes documentos nacionais sobre a educação infantil e, ainda, as que tiveram como campo empírico a educação infantil da RME de Florianópolis e que, em certa medida, tenham apresentado um quadro histórico local da educação infantil.

No banco de teses da Capes, numa primeira etapa procuramos pelo descritor “perfil professor de educação infantil”, para localizar trabalhos de âmbito nacional. Foram encontrados 88 estudos. Desse total, a partir de sua leitura, foi averiguado que 58 se referiam efetivamente à educação infantil, seis dos quais em nível de doutorado e 52, de mestrado. Das pesquisas de doutorado, cinco são da área da *Educação* e uma da *Educação Especial*. Do total das pesquisas do mestrado, 43 referem-se à área da *Educação*, três à da *Linguística*, duas à da *Psicologia*, uma à da *Música*, uma à da área de *Ciências e Matemática* e uma de *História*. Do total das 58 pesquisas, dez tratavam do perfil do professor de educação infantil, embora sob diferentes enfoques.

Com a informação prévia de que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC dispunha da linha de pesquisa “Educação e Infância”, partimos para uma segunda etapa de buscas na Capes. Admitia-se como provável a hipótese de que as pesquisas desenvolvidas nessa universidade sobre educação infantil seriam, em sua grande maioria, sobre a RME de Florianópolis, pela própria especificidade da linha de pesquisa oferecida, o que de fato se confirmou. Seguiu-se, assim, uma busca mais específica, com o objetivo de localizar pesquisas realizadas sobre a educação infantil no município, trabalhando com dois descritores: “educação infantil em Florianópolis” e “professor de educação infantil Florianópolis”, na expectativa de se chegar às pesquisas que tratassem do perfil do professor de educação infantil.

O descritor “educação infantil em Florianópolis” foi o primeiro tema abordado, o que logo permitiu localizar 52 trabalhos, seis dos quais em nível de doutorado e 46, de mestrado. Dos seis de doutorado, dois tratavam especificamente sobre a educação infantil. Um deles, realizado na UFSC, na área da *Educação*, tinha como campo empírico a educação infantil da RME. Das 46 pesquisas de mestrado, 36 eram referentes à educação infantil - 33 foram desenvolvidas na UFSC, versando sobre a educação infantil da RME de Florianópolis e, três na Universidade do

Estado de Santa Catarina (Udesc). Das dissertações da UFSC, 28 eram da área da *Educação*; duas da *Engenharia de Produção*; uma da *Engenharia Civil*; uma da *Psicologia* e uma da *Nutrição*. Das dissertações da Udesc, duas eram das *Ciências do Movimento Humano* e uma da área do *Teatro*. Dentre as localizadas por esse descritor, três tratam da especificidade da docência na educação infantil.

Utilizando o descritor “professor de educação infantil Florianópolis”, foram localizadas 21 pesquisas, todas em nível de mestrado. Desse total, 18 foram desenvolvidas na UFSC, duas na Udesc e uma na Universidade Regional de Blumenau (Furb). Destas, 16 pesquisas tiveram como campo empírico a educação infantil da RME de Florianópolis. Todas as desenvolvidas na UFSC têm por área a *Educação*. As da Udesc são das áreas das *Ciências do Movimento Humano* e *Teatro*; a pesquisa da Furb também é da área da *Educação*. Dentre as pesquisas localizadas por esse descritor, três se envolvem com a docência na educação infantil.

No Banco de Dados do Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses da RME de Florianópolis, foram localizadas mais quatro pesquisas que não constavam entre as do Banco de Teses da Capes. Duas delas são da área da *Educação*, uma da *Engenharia de Produção* e uma da *Educação Física*. Das quatro, duas tiveram a educação infantil da RME como campo empírico.

No Banco de Teses e Dissertações do Nupein, como era esperado, foram localizadas muitas das pesquisas já levantadas na Capes. Das que não haviam constado desse levantamento, somente uma tese de doutorado diz respeito à questão da identidade e ao perfil do professor de educação infantil.

No levantamento possibilitado pela revisão bibliográfica, foram selecionados, ao final - entre teses e dissertações -, seis estudos¹¹ que efetivamente contribuíram por, de alguma maneira, tratarem da questão da docência ou do/a professor/a de educação infantil, tanto pelo viés da especificidade docente, quanto pelo da identidade ou das práticas.

Foi possível constatar que outras áreas, que não a da educação, embora em menor escala, se têm dedicado à pesquisa sobre a educação infantil, como as de Engenharia, Nutrição, Ciências no Movimento Humano/Educação Física e Teatro. Mas também constatamos a escassez de

¹¹ Sua relação consta anexada.

produção científica na linha da história e historiografia da educação infantil, incluindo as realizadas sobre a RME de Florianópolis, confirmando Moysés Kuhlmann Júnior, que afirmara ter sido a história utilizada “para compor um quadro de referência” ao qual se recorria e recorre “com uma certa ligeireza”, pois, segundo o autor, é comum o entendimento de que, perante os problemas e urgências do cotidiano da educação infantil, o estudo de passado pareça “diletantismo”, ou, em outras palavras: “por que os que trabalham com a educação das crianças pequenas precisariam se ocupar da história dessas instituições?” (KUHLMANN, 2010, p. 5).

Tendo como campo empírico a educação infantil da RME de Florianópolis, um estudo específico localizado nessa linha é o de Luciana Esmeralda Ostetto (2000),¹² razão pela qual, nas demais pesquisas encontradas, no que se refere à utilização de dados históricos dessa rede, pode-se afirmar que a autora é referência, confirmando a particularidade da sua pesquisa.

Sobre Heloísa Marinho, especificamente, foi encontrada a dissertação de mestrado: *Educadora de educadoras: trajetória e ideias de Heloísa Marinho, uma história do jardim de infância no Rio de Janeiro*, de Aristeo Leite Filho, defendida no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1997. Trata da atuação e trajetória da educadora no município do Rio de Janeiro. Este trabalho foi transformado em livro em 2011, com o título *História da Educação Infantil – Heloísa Marinho: uma tradição esquecida*.

¹² A obra *Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)*, de Luciana Esmeralda Ostetto, é fruto da motivação da pesquisadora ao constatar a lacuna de dados históricos sobre a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. À época, como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formadora e consultora da educação infantil da RME de Florianópolis, constatando esse problema, a autora propôs-se o desafio de uma pesquisa histórica, utilizando o recurso de entrevistas e a busca de dados em documentos dispersos nos diversos órgãos da prefeitura, num processo que mais lhe pareceu “garimpagem” de fontes, devido à dificuldade de reunir dados então dispersos nos vários setores e secretarias do município. Esta obra não faz parte do programa de pós-graduação. Traz dados sobre o início e a expansão da educação infantil da RME, sobre o Projeto Núcleos de Educação Infantil e demais propostas pedagógicas do período.

Dentre as pesquisas apuradas, não foi encontrada nenhuma produção específica sobre o perfil requerido das primeiras professoras de educação infantil da RME na década de 1970. Isto reforçou ainda mais a intenção de investigar o tema, seguindo como fio condutor o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* e as prescrições nacionais da época. Também não foi localizada nenhuma pesquisa específica sobre a circulação das ideias de Heloísa Marinho em Florianópolis, o que foi delimitando ainda mais o caminho a ser percorrido nesta pesquisa.

Entre as seis selecionadas, a partir da revisão bibliográfica, duas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC fazem referência a Heloísa Marinho: a de Rose Elaine Waltrick (2008) e a de Isabela Jane Steininger (2009). Estas duas, além de apresentar dados sobre a educadora, a partir da indicação de Luciana Ostetto (2000), foram relevantes para a que aqui desenvolvemos, por terem como objeto de estudo o trabalho desenvolvido pelas professoras (STEININGER, 2009) e uma análise sobre a supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis (WALTRICK, 2008). Waltrick (2008) fala brevemente sobre Heloísa Marinho e atribui à Organização Mundial de Educação Pré-Escolar¹³ (Omepe) a influência das bases teóricas do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de 1976, as quais, segundo ela, “de certa maneira, contrariavam a orientação nacional que priorizava a preparação para o ensino de 1º grau” (p. 76), ao preconizar que deveria ser evitado o dirigismo da aprendizagem pelo adulto. A pesquisa de Steininger (2009), em especial, contribuiu com uma análise sobre os documentos nacionais da década de 1970, que tratam da educação pré-escolar. A autora apresenta as colocações sobre Heloísa Marinho feitas pelas duas pesquisas anteriores (OSTETTO, 2000 e WALTRICK, 2008) e relaciona a “contradição” do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* a um “descompasso teórico” entre a educação “preparatória” e o ideário da Escola Nova, presente no documento

¹³ A Omepe é uma organização internacional, não-governamental, fundada em 1948, por educadores da Europa, preocupados com a situação das crianças após a Segunda Guerra Mundial. Não tardou a chegar ao Brasil e assumir frente na promoção da educação pré-escolar, em 1952. A Omepe Brasil cria, em 1969, o Núcleo Regional no Estado de Santa Catarina, sediado em Florianópolis (FERREIRA & PERIM, 2003).

Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional (BRASIL, 1975b).

Todavia, convém salientar que nas análises sobre o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* dessas três pesquisas (OSTETTO 2000; WALTRICK, 2008; STEININGER, 2009) não foi utilizada diretamente a obra *Vida e Educação no Jardim de Infância* de Heloísa Marinho. Assim, tendo em mãos a referida obra, reportamo-nos ao pensamento de Luciana Ostetto (2000) ao referir-se à história da educação infantil no município de Florianópolis, por ela investigada:

Muitos dos fatos, acontecimentos, situações e cenas pesquisadas, descobertas, reveladas foram apresentadas como retratos que pedem melhores contornos, pedem um olhar aprofundado no detalhe, no diferente, no particular [...]. **É a pesquisa gerando a pesquisa** (p. 30. Grifos nossos).

Na opinião de Kuhlmann Júnior (2010), existe uma escassez de estudos na área da educação infantil, muito especialmente, na área da história, o que, em sua opinião, acontece pela cristalização da historiografia, como por exemplo, considerar que “o histórico de tal ou qual instituição [...] já permitiria entender o que ali aconteceu, ou que a existência de estudos sobre um determinado período torna desnecessário que ele seja novamente pesquisado” (p.5). Mas contesta, afirmando que a história, mesmo versando sobre o passado, “é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação e análise [...]” (p. 6).

Nessa mesma perspectiva, Eloísa Acires Candal Rocha (2000) vê a pesquisa histórica das instituições de educação infantil nas diferentes regiões do Brasil como uma “demanda fundamental da área da Educação”. Em sua opinião, a “compreensão das dimensões sociais, políticas e educativas que as creches e pré-escolas assumem hoje exige que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e orientações pedagógicas que lhes deram origem” (p. 17).

Para Giandrèa Reuss Strenzel (2006), a “contribuição das pesquisas históricas realizadas no Brasil marca o final da década de 1980 e início dos anos 1990”, por meio do qual tais estudos:

revelam as raízes sociais e culturais de muitas das noções que infiltram os programas para a faixa etária de 0 a 6 anos e desvendam sua gênese e evolução, pesquisando e mapeando vários períodos que influenciaram as concepções científicas e políticas de cada época sobre as propostas de políticas públicas e privadas que se sucederam no país (p.78).

Há que se destacar que, no Brasil, a partir da década de 1980, foi possível observar um significativo número de pesquisas sobre a educação infantil nos programas de pós-graduação em educação¹⁴, acompanhado pela crescente expansão do atendimento das crianças de zero a seis anos. Essas pesquisas passam “a integrar em seu campo a dimensão pedagógica da questão, só que, agora, orientada por uma consciência crítica que permite olhar a realidade considerando suas dimensões contextuais” (ROCHA, SILVA FILHO & STRENZEL, 2001, p. 10).

Estes mesmos autores indicam que as pesquisas passaram a acompanhar o contexto em que estão inseridas: na década de 1970, por exemplo, a produção científica brasileira se voltava para a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, em virtude das propostas de intervenção precoce diante da questão da privação cultural. No início dos anos 80, identifica-se uma transição que representa, em certa medida, um rompimento com tais premissas, por meio do qual a preocupação nas pesquisas passou a ser com as instituições pré-escolares, embora não totalmente desvinculadas da privação cultural. Nos anos 90, as pesquisas acompanharam a expansão da educação infantil, gestadas na luta dos

¹⁴ Santos e Azevedo (2009) lembram que a pós-graduação em educação no Brasil data do ano de 1966, com a criação do mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em 1970, “no contexto do projeto da modernização conservadora” (p. 541) dos governos militares, foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (decreto n. 67.348) e, em 1974, o Sistema Nacional de Pós-Graduação, juntamente com outras medidas governamentais, por meio do qual se observa a expansão dos cursos de pós-graduação em educação e a efetiva produção de teses e dissertações, a partir de 1973. Mas é na década de 1980 que ocorrem mudanças com as disciplinas e linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação.

movimentos sociais que privilegiavam o diagnóstico institucional, as práticas pedagógicas e as avaliações dos programas, por meio das quais foram estabelecidos contrapontos e críticas às concepções antes adotadas.

A despeito do significativo aumento de pesquisas sobre a educação infantil nas décadas de 1980 e 1990, Rocha (1999), na busca de representatividade no quadro nacional de investigação em outras áreas, como história, filosofia, antropologia e sociologia, constatou que, apesar da importância da história nas pesquisas, não foi possível na época realizar uma análise específica dos trabalhos nessa linha, pela ausência de pesquisas na área, ratificando a escassez de estudos históricos na educação infantil. Outra questão pouco estudada, segundo Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), dizia respeito à “própria definição de particularidades dos profissionais de educação infantil, tais como as características de sua função e de sua atuação prática e, mesmo, de sua identidade e configuração profissional” (p. 11). Segundo Tatiane Márcia Fernandes (2010), o movimento histórico “da definição da especificidade profissional das professoras de educação infantil” (p. 10) é recente no conjunto da produção acadêmica, estando atrelado à promulgação da Lei nº 9.394 de 1996.

O transitar por todos esses indicativos sobre a produção científica em educação infantil – desde o papel da história às pesquisas mais recentes produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação – e, ainda, a partir da caminhada inicial, instigou-nos a revisitar o início da educação infantil pública da RME na conjuntura de implantação de um programa local de educação infantil, seguida do lançamento de um programa nacional do mesmo gênero. E a partir daí, nosso interesse se encaminhou para o perfil da professora de educação infantil desejado nesse período.

Voltamo-nos, então, aos cinco primeiros anos da educação infantil da RME, de modo a considerar, pela perspectiva de um estudo à luz da história, que se encaixavam no contexto dos dez últimos anos do regime da ditadura civil-militar¹⁵ no Brasil (1964 – 1984), e, portanto, compreende os

¹⁵ Gonçalves e Ranzi (2012), no estudo sobre a educação da ditadura, sugerem o uso do termo “ditadura civil-militar” no lugar de “ditadura militar”, por ratificarem a proposição de estudos que criticam “a visão determinista que parece envolver a ação do Estado, ignorando o pensamento e a ação dos indivíduos que o compunham naquele momento, e também daqueles a quem as determinações

fenômenos políticos como “reflexos das forças econômicas e sociais vigentes naquele momento histórico” (GONÇALVEZ e RANZI, 2012, p. 17), considerando, dessa forma, que sujeitos e instituições – civis e militares – foram determinantes nas discussões e deliberações sobre a política educacional na época e nos discursos que então circulavam.

A delimitação do período da pesquisa – 1976 a 1980 – se deveu à escolha do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Não localizamos, nesse espaço de tempo, nenhuma outra publicação da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas)¹⁶, o que viria a acontecer em 1981, com o lançamento do *Currículo Pré-Escolar*. É importante enfatizar que, nesse período quem estava à frente da coordenação do setor pré-escolar da Sesas era Sônia Maria Dutra Luciano, que desempenhou importante papel tanto na implantação da proposta, quanto na contratação, acompanhamento e avaliação do trabalho das primeiras professoras de educação infantil da RME.

1.1 AS FONTES DA PESQUISA: O CORPUS DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO, FONTES ORAIS

Na busca de indicações que auxiliassem na identificação e análise do perfil da professora de educação infantil no período investigado, valemo-nos como fio condutor do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* e, ainda, de documentos publicados na década de 1970, que versam sobre a

estatais atingiam, neste caso, por meio da educação e da escola; e a ação quase que exclusiva dos militares nesse contexto” (p. 15).

¹⁶ Segundo o Plano de Educação 1980-1983 (SESAS, 1979), a Sesas foi criada em 1966. Anteriormente, a estrutura dispunha apenas dos departamentos de Educação e Assistência. Em 1979, com a nova reforma administrativa do Executivo Municipal, “a Secretaria passou a denominar-se Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, constituída pelos Departamentos de Educação, Saúde Pública e Desenvolvimento Social, tendo ainda sob sua função o Conselho Municipal de Esportes”. Segundo o organograma apresentado nesse documento, porém, a sigla Sesas foi conservada (Sesas, 1980). Sobre a estruturação da Sesas e, posteriormente, da Secretaria Municipal de Educação (SME), consultar os organogramas de 1976 a 2005, disponíveis em Waltrick (2008).

educação infantil – em nível nacional e local; de fontes bibliográficas que analisaram a educação nesse período, considerando o cenário da ditadura civil-militar e de fontes orais, obtidas por meio de entrevistas com profissionais que vivenciaram os momentos iniciais da implantação da educação infantil na RME de Florianópolis e da política de expansão da pré-escola no Brasil.

Na visão de Evangelista (2009), trabalhar com documentos “oficiais” e “oficiosos”, dentre os quais os provenientes do Estado partindo do princípio de que eles transportam discursos não-aleatórios, nem arbitrários, supõe considerá-los como “resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (p. 5). A autora explica ser necessária uma posição ativa na produção de conhecimento a partir da localização, seleção, leitura, releitura, sistematização e análise das evidências que os documentos apresentam: “Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados” é tarefa do pesquisador (p. 6).

No tocante ao *corpus* documental nacional, foram selecionados alguns documentos publicados pelo MEC, na década de 1970, a saber: o *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a), *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva nacional* (BRASIL, 1975b) e *Atendimento ao Pré-Escolar* (BRASIL, 1982)¹⁷; *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar* (BRASIL, 1979), publicação que apresenta algumas normativas do Conselho Federal de Educação (CFE), úteis para a análise dos documentos do MEC. Na pesquisa documental local, a análise recaiu, em especial, sobre o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (SESAS, 1976), mas também foi consultado o documento *Plano de Educação 1980-1983* (SESAS, 1979)¹⁸ e, ainda, documentos fornecidos pelas entrevistadas, em especial os certificados e diploma de cursos.

¹⁷ A primeira edição do documento é de 1977.

¹⁸ Esta é uma data provável, visto não haver sido localizada referência sobre ela na publicação do documento. Consta, na apresentação, que “surgiu em face à necessidade de elaboração de um Programa de Trabalho mais específico, traçando metas para o quadriênio 1980/1983. Até então, não tinha sido elaborado documento contendo diretrizes para curto ou médio prazo, existindo projetos isolados, para atender a necessidades que ora se apresentavam” (p. 6), o que

Várias incursões foram feitas em órgãos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e no Arquivo Histórico do Município de Florianópolis; entretanto, alguns dos documentos utilizados chegaram às nossas mãos por meio dos entrevistados e de pesquisadores que, anteriormente, haviam desenvolvido investigações na RME. Evangelista (2009) lembra que a localização e a seleção das fontes para compor o *corpus* documental dependem de muitas variáveis, dentre as quais a acessibilidade aos documentos, geralmente dispersos ou indisponíveis.

Fazer pesquisa no país em condições adversas requer do pesquisador um profundo compromisso com a consecução da verdade histórica. Temos aqui que se se deve encontrar onde os documentos dormem, ou hibernam, deve-se também saber que nunca todos serão encontrados, mesmo porque não é possível saber-se quais serão “todos” (p. 8).

Para análise da documentação obtida, procuramos por teorias e explicações que nos pudessem auxiliar no desentranhamento do perfil legitimado pela RME, no contexto da implantação da educação infantil pública por iniciativa da prefeitura de Florianópolis em interface com as prescrições nacionais e, ainda, com as ideias de Heloísa Marinho, apresentadas na obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*. Para decifrar tal história e perfil, seja no primeiro documento curricular prescrito, seja na formação exigida das primeiras professoras contratadas para trabalhar com as crianças pequenas ou, ainda, no tipo de orientação, acompanhamento e avaliação realizado pela coordenação pedagógica junto às professoras, valemo-nos das discussões de alguns autores.

A história da educação infantil da rede pública de Florianópolis, desde a sua criação, foi permeada de documentos curriculares, caracterizando o processo curricular entendido como social e histórico, sempre em transformação e em construção. Nessa perspectiva, partiu-se do princípio de que esse processo marca a história da educação das crianças

sugere que tal programa possa ter sido produzido em 1979, ou ainda em 1980, para lançar as diretrizes para o quadriênio ao qual se refere.

pequenas nesse município, de modo que o trabalho fez incursões pelas teorizações na área da história do currículo.

Trabalhamos com o entendimento de que o currículo consiste em uma prática de significação, de produção de sentidos e significados muito particulares, de modo que é uma prática sobremaneira produtiva, tal como escreve a respeito Tomaz Tadeu da Silva (1999):

Do ponto de vista analítico, quando nos aproximamos desses textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho, como prática discursiva (p. 18-19).

O autor considera que, mesmo estando o currículo submetido a regulações próprias da instituição educacional, pode ser entendido como texto e analisado como discurso, de modo a ser considerado espaço de produção, de criação, de significado e relação social. Neste sentido, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* será analisado como documento curricular, portador de um discurso e de múltiplas significações. Nelas é que se buscarão os vestígios capazes de possibilitar, no processo inicial da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis¹⁹ e no contexto das relações sociais, o desentranhamento do perfil desejado para a professora, considerando que sua produção se deu em determinado contexto – década de 1970 -, à luz de prescrições nacionais.

¹⁹ Quando, nesta pesquisa, se faz alusão à implantação da educação infantil no âmbito público em Florianópolis, é direta a referência à iniciativa da prefeitura municipal, que em 1976, a partir do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, iniciou o atendimento sob sua tutela. Não se desconsideram, contudo, as iniciativas anteriores ou posteriores, como o atendimento oferecido pela Secretaria do Estado de Santa Catarina ou, ainda, pela rede particular de ensino nesse município. Destaca-se, neste sentido, por exemplo, o projeto *Pró-Criança*, do governo do Estado de Santa Catarina, implantado no início da década de 1980.

Ao fazer a análise do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, procuramos situá-lo no contexto em que foi produzido, considerando as influências da política educacional nacional e dos documentos publicados pelo MEC. Consideramos ser esse um período marcado pela ditadura civil-militar, em que a educação estava sob a tutela da LDB 5.696/71, que representou poucos avanços em relação à LDB 4.024/61, tanto no tocante à educação das crianças de zero a seis anos, quanto dos profissionais pensados para educar essa faixa etária. Procuramos, sobretudo, perceber na criação da educação infantil pública em Florianópolis, suas possíveis amarrações à política nacional de expansão da educação pré-escolar no Brasil e analisar até que ponto o discurso nacional a respeito foi determinante na política local.

Para compreender em que medida e de que forma as prescrições nacionais para a pré-escola estiveram presentes no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* da RME na década de 1970, foi decisiva a contribuição da análise crítica do discurso (ACD)²⁰ proposta por Norman Fairclough, professor da Universidade de Lancaster, nos Estados Unidos da América. O professor propõe uma análise tridimensional do discurso: o discurso como texto, o discurso como prática discursiva e o discurso como prática política. O discurso, como texto, refere-se à produção e/ou interpretação textual. Questões sobre forma e significado são dele tomados na análise, considerando seja aspectos de vocabulário (palavras individuais), gramática (combinação das palavras em frases), coesão (ligação entre frases) como a estrutura textual (organização geral do texto). O discurso, como prática discursiva, “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106) e, neste sentido, há que se considerar que o consumo de textos se opera diferentemente em contextos sociais diversos, por se refletirem em sua interpretação. A análise da prática discursiva, embora dependa também dos aspectos formais do texto, diz respeito à força dos enunciados ou tipos de falas (pelo ato de promessas, pedidos ou ameaças, etc.), à coerência e à intertextualidade, estabelecida, esta última, pela relação dialógica dos textos a partir de sua historicidade; o discurso, como prática política, é entendido como prática social, analisado em relação à ideologia e ao poder como forma de hegemonia.

²⁰ Ou análise de discurso crítica (ADC).

Sua proposta contribuiu para a compreensão de fatores implicados na produção de deliberações nacionais e locais sobre a pré-escola. O autor considera a linguagem como prática social, o que implica situar o discurso como um modo de ação em que as pessoas agem sobre o mundo e sobre outras pessoas, numa espécie de relação dialética entre discurso e estrutura social, em que esta é ao mesmo tempo condição e efeito do discurso. Para o autor, portanto, o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Procuramos, na análise dos documentos, considerar as três dimensões do discurso propostas por Norman Fairclough, embora ele próprio indique que em seus estudos sobre a análise crítica do discurso pretende também “fornecer referências para os que desejem seguir linhas particulares de análise” (p. 102). Neste sentido, vale destacar que na presente pesquisa, a análise do discurso como prática discursiva se sobrepôs às demais, valendo-se do conceito de intertextualidade, que balizou a análise dos documentos em âmbito nacional e local.

Também buscamos compreender as apropriações feitas no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* a partir dos princípios norteadores colocados em ação pelo Colégio Coração de Jesus, posto que o documento foi elaborado com a participação da coordenadora do Curso Técnico de Materno Infantil da instituição, que habilitava professoras à pré-escola e por dele terem provindo as primeiras professoras e primeira diretora contratadas pela RME. Precisávamos compreender em que medida essa instituição – particular, de caráter confessional católico, destinada a crianças de classe média e alta –, havia contribuído na proposta para atender a crianças de classes populares sob a tutela da prefeitura de Florianópolis. Buscamos, ainda, compreender as apropriações que a coordenadora da Sesas havia feito das prescrições encapsuladas no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, no que se refere à contratação, orientação e avaliação do trabalho das primeiras professoras da RME.

Como suporte teórico nesta etapa, lançamos mão do conceito de apropriação de Roger Chartier, que entende a produção de sentido como inventiva, caracterizada pela leitura como criação diante das possibilidades de interpretação do leitor, “de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos fazedores dos livros”, embora o leitor seja “sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo

ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada” (CHARTIER, 1988, p. 123).

No que se refere às fontes orais,²¹ foram utilizadas entrevistas, realizadas especialmente para o fim deste trabalho, além das já publicadas por Ostetto (2000) e Waltrick (2008). As entrevistas²² realizadas especialmente para o presente estudo são caracterizadas como “semiestruturadas”. De fato, elas fornecem brechas aos entrevistados para incluírem outras questões inicialmente não previstas. A opção por esse tipo se deveu às possibilidades que emergem no próprio exercício da narrativa, indo além do previsto inicialmente, moldado ou percebido pelo pesquisador, seguindo a advertência feita por Alessandro Portelli:

[...] entrevistas rigidamente estruturadas podem excluir elementos cuja existência ou relevância fossem desconhecidas previamente para o entrevistador e não contempladas nas questões inventariadas. Tais entrevistas tendem a confirmar a moldura de referência prévia do historiador (PORTELLI, 1997, p. 35).

Com exceção de uma, realizada por meio de perguntas e respostas enviadas e recebidas através de correio eletrônico, todas as demais entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos interessados para possíveis retificações, tendo em vista a autorização para publicação.

²¹ Philippe Joutard enuncia que a *história oral* pode ser entendida na perspectiva de Jean-Pierre Wallot sobre o uso da expressão para designar “um método de pesquisa baseado no registro de depoimentos orais concedidos em entrevistas”, ou como *fonte oral*, a partir de Pietro Clemente, para legitimar o “[...] status documental das fontes orais”; lembrando que para Joutard “[...] a expressão ‘fontes orais’ é metodologicamente preferível” (JOUTARD, 2002, p. 56).

²² Uma entrevista foi realizada por meio eletrônico, pois o entrevistado reside em Brasília. Foram-lhe enviadas perguntas por e-mail, sendo respondidas pelo mesmo meio. A entrevista deu-se em dois momentos, visto que, ao responder às primeiras perguntas, foram suscitadas outras, posteriormente enviadas e respondidas num segundo momento. Consideramos esta entrevista também como “semiestruturada”, na medida em que se deixou claro ao entrevistado que, nas suas respostas, poderiam ser abordadas questões *a priori* não enviadas, o que acabou acontecendo.

Algumas percepções acerca da transcrição foram importantes na análise das entrevistas. Alessandro Portelli (1997) chama a atenção do pesquisador para a “oralidade das fontes orais”, pois, para ele, a interpretação está implicitamente envolvida no ato de transcrever, assim como acontece, por exemplo com a tradução de textos: “A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais” (p. 27). Transcrever, ao transformar a oralidade em escrita, inevitavelmente incorre em mudanças e interpretações. Muito do que é percebido no que se ouve, alerta o autor, não é perceptível quando se lê.

No decorrer das entrevistas, como também na oportunidade dada aos entrevistados de reverem suas narrativas após a transcrição, foi possível perceber, em determinados momentos, a preocupação de alguns em relação ao que poderia ser ou não importante para a pesquisa. Bernard Lahire (2004, p. 74), a propósito, indica que diante do que chama de efeitos de legitimidade, o entrevistado pode “subestimar (ou de não mencionar) as práticas que percebe menos legítimas e de superestimar as práticas que considera mais legítimas” (LAHIRE, 2004, p. 75). O autor afirma que, mesmo tendo objetivos diferenciados, é possível fazer uma analogia entre o método utilizado pelo sociólogo, no caso, o entrevistador, “com o do detetive que busca indícios, ‘detalhes reveladores’. Confronta-os, testa a pertinência de uns em relação aos outros, para conseguir reconstruir uma realidade social” (Id., *ibid.*, p. 77). Em vários momentos, foi preciso incentivar os entrevistados a continuar a narrar fatos que acreditavam não parecer importantes para a pesquisa. Em outros momentos, no retorno do material transcrito aos entrevistados para sua revisão final, alguns sugeriam a supressão de trechos por acreditarem que não seriam relevantes, por tratarem do cotidiano, de “histórias sem importância”, como disse uma das entrevistadas. Foi preciso, nestes casos, esclarecer que tais trechos eram reveladores de uma história que eles haviam vivido e que contribuiriam para a história da educação infantil da RME.

Em nível local, foram realizadas sete entrevistas²³ - gravadas e transcritas -, com profissionais que vivenciaram os momentos iniciais da

²³ Esta pesquisa teve autorização do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/Udesc –,

implantação e expansão da educação infantil da RME de Florianópolis, a saber: professora Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, funcionária do Colégio Coração de Jesus, que, juntamente com a Sesas, elaborou o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*; Sônia Maria Dutra Luciano, a primeira coordenadora da educação infantil da RME, contratada em 1976, responsável pela implantação desse projeto, como também pela contratação e acompanhamento das primeiras professoras; a primeira diretora da educação infantil da RME, professora Marisa Machado, contratada em 1976 para trabalhar no NEI Coloninha; a primeira professora do NEI do Rio Vermelho, Eliane Maria Richter dos Santos dos Santos, contratada em 1977; a professora Rosinete Cipriano Demartini, contratada em 1979 para a Creche Maria Barreiros; a professora Rosetenair Feijó Sharff, contratada em 1981 para trabalhar no NEI/Armação e o secretário da Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas), professor João Aderson Flores.

Como em nível nacional optamos pela análise de documentos publicados pelo MEC sobre a educação pré-escolar na década de 1970 também foi entrevistado²⁴ o professor Vital Didonet, coordenador da equipe do setor de educação pré-escolar do MEC, por ocasião da implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, figura central na discussão e implantação desse programa. À frente da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre)²⁵, Vital Didonet²⁶ participou ativamente das discussões dos documentos publicados pelo MEC na década de 1970, tanto como elaborador quanto como coordenador da equipe responsável pela pré-

credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep –, para realização de entrevistas segundo regulamentação norteadora da ética em pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

²⁴ Tal entrevista foi realizada por meio eletrônico.

²⁵ Segundo Vital Didonet, o período em que esteve à frente da Coepre compreende: “de setembro de 1974 a setembro de 1976 e, novamente, do início de 1981 a fevereiro de 1991”. Entrevista concedida em 20 de setembro de 2012.

²⁶ O professor Vital Didonet também trabalhou ativamente na Omep/Brasil, tendo presidido a instituição de 1980 a 1987. Segundo Ferreira e Perim (2003), sua proximidade com órgãos do governo federal “facilitaram a inclusão da Omep na pauta da política educacional” brasileira (p. 46). Mobilizou as associações estaduais da organização para o estudo sobre a inclusão dos direitos da criança na Constituição de 1988, por meio do qual contribuiu, sobremaneira, para a inserção da Omep na Comissão Nacional Criança e Constituinte.

escola, como se pôde constatar nos próprios documentos elencados nesta pesquisa. O professor trouxe importantes contribuições ao estabelecer alguns contrapontos a estudos acerca da implantação desse programa nacional, publicados por diversos e renomados autores na área.

Em linhas gerais, as questões privilegiadas nas entrevistas locais e, em especial, com as professoras e a coordenadora do Setor de Educação Pré-Escolar da Sesas, versaram sobre a formação acadêmica das entrevistadas; o trabalho por elas desenvolvido; a contratação e acompanhamento das professoras pela coordenadora da Sesas; os eixos de trabalho; a formação continuada e a percepção sobre o perfil desejado da professora de educação infantil na época. Nas entrevistas com os responsáveis pela elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, as questões ficaram em torno do referido projeto e das aproximações e distanciamentos com as prescrições nacionais para a educação pré-escolar na época. Com o coordenador da equipe do MEC, as questões privilegiaram o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* e o contexto da política nacional para sua implantação. Os entrevistados também foram inquiridos sobre o livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*, de Heloísa Marinho.

Na análise do perfil desejado da professora de educação infantil da RME de Florianópolis, algumas questões foram elucidadas a partir das narrativas de sujeitos que vivenciaram o seu início e não, propriamente, das prescrições do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Neste sentido, havia uma preocupação com a representatividade de dados ou informações prestados por algumas pessoas, num universo que sabíamos ser maior.

A este propósito, Verena Alberti (2004) chama a atenção: “Mas em que medida a experiência individual pode ser representativa? Até que ponto uma história de vida fornece informações sobre a história da sociedade?” (p. 23). Ao que ela mesma responde:

Autores que defendem o uso da biografia no estudo da história consideram que as biografias de indivíduos comuns concentram todas as características do grupo. Elas mostram o que é estrutural e estatisticamente próprio ao grupo e ilustraram formas típicas de comportamento. Mesmo uma biografia excepcional é capaz de lançar luz sobre contextos e possibilidades latentes da cultura [...] (ALBERTI, 2004, p. 23).

Por outro lado, no período estudado – entre 1976 e 1980 –, a RME contava com cinco Núcleos de Educação Infantil e uma creche. Segundo dados do Plano de Educação 1980-1983 (SESAS, 1979), até 1979 haviam sido inaugurados quatro Núcleos de Educação Infantil e uma creche, atendendo com 26 professores, dos quais cinco efetivos e 21 substitutos²⁷, o que também aliviou o trabalho na questão da representatividade.

Lançar mão de fonte oral na pesquisa exigiu atenção em relação a algumas questões que acompanham o seu uso, como o cruzamento com outras fontes, no sentido de que as orais não devem ser tomadas como documentos que irão preencher lacunas na falta de outros e, ainda, conhecimento teórico sobre o seu uso, tendo em vista a subjetividade inerente às fontes orais e as limitações que envolvem a discursividade de si.

Bourdieu (1996) alerta sobre o que chama de “ilusão biográfica”, tanto por parte do investigado, quanto por parte da interpretação do investigador, ambos contaminados, por assim dizer, pelo objetivo da pesquisa, em relação à preocupação em atribuir sentidos, em estabelecer uma lógica que pretende ser ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, através de uma sequência ordenada de fatos. Ilusão, afirma o autor, se nos relatos de vida não forem considerados “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (p. 190).

O uso das entrevistas possibilitou descortinar outras histórias, a partir da história já escrita, da história vivida e também da história narrada, no sentido sugerido por Portelli (1997, p. 31) de que entrevistas “sempre revelam eventos desconhecidos ou alguns aspectos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas”, mas não no sentido de preencher lacunas junto às demais fontes e documentos, pois, neste sentido, como alerta Verena Alberti (2004), faz-se necessário considerar que a singularidade da história oral e a característica da oralidade enquanto documento não consistem:

²⁷ Segundo dados de dezembro de 2012, fornecidos pelo Departamento de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação, a educação infantil da RME de Florianópolis conta com 51 creches e 32 Núcleos de Educação Infantil. O quadro docente é composto por 454 professores efetivos e 395 professores substitutos.

no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e da história oral como um todo – decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu* (p. 16, grifos da autora).

Trabalhar com fontes orais, afirma Portelli (1997), é necessariamente considerar a subjetividade que envolve o entrevistado, pois fontes orais contam não apenas o que (o entrevistado) fez, mas também “o que queria fazer, o que acredita estar fazendo e o que agora pensa que fez” (p. 31), pois, na construção da narrativa, há o empenho da relação do relator com a sua própria história. Não obstante, afirma o autor:

Mas o realmente importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico (PORTELLI, 1997, p. 33).

Com esses cuidados, acreditamos que o uso de fontes orais tenha de fato contribuído com esta pesquisa, tanto por fornecer dados no detalhamento do momento histórico vivido, quanto, além disso, para devolver os sujeitos à história por eles testemunhada, ao mesmo tempo em que devolve a história aos mesmos sujeitos, conferindo-lhes o valor de protagonistas do momento então por eles vivido – a criação da educação infantil na RME.

O fato de Florianópolis, na década de 1970, ao contrário do que acontecia Brasil afora, ter privilegiado, nos primeiros anos de implantação da educação infantil na RME a contratação de professoras e, em especial, habilitadas em pré-escolar é interessante para compreender como foi traçado o perfil da professora de educação infantil. As egressas do curso

magistério, que formava professoras para atuar nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau²⁸, foram, de certa forma, preteridas nas contratações iniciais para a educação infantil, numa atitude que, à primeira vista, revela a tentativa de construir um campo diferenciado, para o qual deveria haver uma formação também diferenciada. Em que sentido essa atitude influenciou na produção de um determinado perfil da professora de educação infantil da RME nos primeiros tempos?

Ao finalizar, vale lembrar que Luciana Ostetto (2000) - uma das primeiras pesquisadoras a investigar o início da educação das crianças de zero a seis anos na RME e que nos inspirou a seguir nesse caminho instigante e desafiador na linha da história e historiografia da educação infantil -, se refere à questão das primeiras professoras contratadas como um capítulo à parte na história do início e da expansão dessa rede, pelo que as distinguiu no cenário nacional: “Refiro-me, aqui, à contratação do profissional que atuaria junto às crianças: desde a criação da primeira unidade foi a professora, formada em magistério (pelo menos), ou com o curso adicional (materno-infantil)” (p. 50). Nesse sentido, nos propomos investigar esta peculiaridade na história da educação infantil da RME.

Em síntese, buscamos, nesta pesquisa, na esteira das indicações dessa autora, sob a influência do Colégio Coração de Jesus e da política nacional acerca do atendimento pré-escolar na época, compreender a invenção da professora de educação infantil analisando, pelas que a RME de Florianópolis empregava nos primeiros anos dessa rede, qual seria o perfil desejado e legitimado. Almejamos responder à provocação de Ostetto (2000): “De onde viria este modelo de professora para a atuação na pré-escola?” e, se “...muitos retratos foram delineados, muitas cenas foram representadas” ... mas na “... perspectiva da história, os quadros esperam novas tintas, retoques, novas cenas, novos contornos...”, ficou “pois, o convite!” (p. 149). Desse modo, convite feito, convite aceito!

1.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Apreciado o caminho inicial percorrido e frente às expectativas levantadas, esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos.

²⁸ Equivalente hoje, ao ensino fundamental.

No capítulo 1 – **Caminhada inicial da pesquisa** -, são apresentados o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa; as fontes; o interesse em empreender a investigação; a fundamentação teórica que a embasou e os caminhos metodológicos escolhidos.

O capítulo 2 – **Criação do Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis no contexto da política nacional da educação infantil na década de 1970** -, inicia com uma incursão na trajetória da educação pré-escolar no Brasil, caracterizando-a como um sistema de dupla origem, ao passo que em Florianópolis a educação para as crianças menores de sete anos já nasce no que acreditamos constituir sua caracterização geral como um sistema único, com creche e pré-escola sob a tutela de um projeto comum. Em seguida, contextualiza-se o cenário brasileiro e um ideário educacional em torno da implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, lançado em 1975 pelo MEC. Este capítulo é finalizado com dados da implantação e o início da expansão do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, em 1976.

O capítulo 3 recebe, no título, o nome da proposta que implantou a educação pública para as crianças menores de sete anos em Florianópolis – **Projeto Núcleos de Educação Infantil: entre o caráter preparatório e os preceitos escolanovistas de Heloísa Marinho**.

Faz-se aqui um cruzamento do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de 1976, com os documentos oficiais publicados pelo MEC em 1975, estabelecendo interfaces em busca de aproximações e diferenças entre o programa local e o programa nacional, implantados no mesmo período. Também se coteja a presença do livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*, de Heloísa Marinho, na elaboração desse projeto. Ao tempo em que, no capítulo, se apresenta a autora, também se discorre sobre seu pensamento pedagógico.

O capítulo 4 – **Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – começa com a análise dos documentos nacionais acerca do perfil da professora de educação infantil desejado nos anos de 1970. Segue com as indicações de Heloísa Marinho sobre o perfil consubstanciado na obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, considerada por uma das mentoras do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, a professora Telma Guilhermina R. Hoeschl, a obra inspiradora do projeto e, pela primeira coordenadora do setor pré-escolar da Sesas, Sônia Maria Dutra Luciano, a “nossa bíblia”, um “guia” de trabalho na educação infantil.

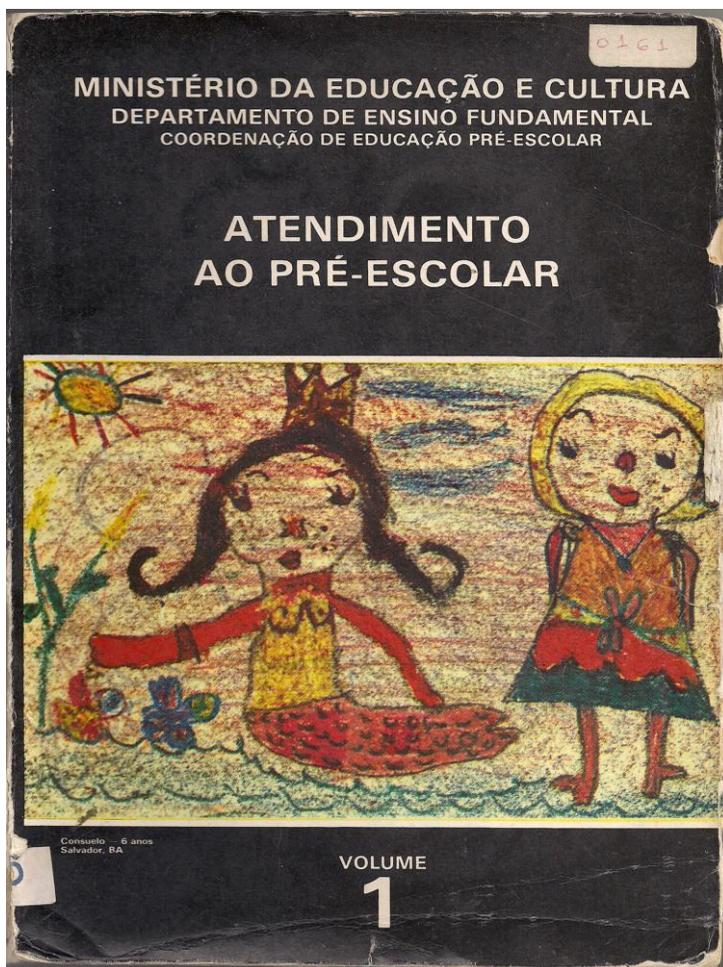
Também se avalia a influência do Colégio Coração de Jesus, das Irmãs da Divina Providência, na elaboração e implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, e a do Curso Técnico de Materno-Infantil, em particular, na invenção da professora. A partir das fontes orais e documentais, analisa-se a responsabilidade da primeira coordenadora de educação infantil, Sônia Maria Dutra Luciano na contratação, acompanhamento e avaliação das primeiras professoras.

Essas indicações permitem analisar as apropriações das prescrições nacionais, dos pressupostos de Heloísa Marinho, do curso técnico de materno-infantil do Colégio Coração de Jesus e da Omep na invenção de um perfil da professora de educação infantil da RME, na década de 1970. O capítulo 4 é concluído com uma reflexão sobre o perfil desejado pela RME para as primeiras professoras da educação infantil, tecendo considerações sobre a invenção de um tipo particular do profissional para atuar no município de Florianópolis.

Encerrando a pesquisa, em “**algumas considerações finais sobre a caminhada empreendida**”, são tecidas considerações gerais, além de algumas hipóteses sobre permanências e discontinuidades, na atualidade, do perfil desejado para as primeiras professoras.

2 CAPÍTULO 2 - CRIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DÉCADA DE 1970

Figura 1 – Capa da coleção *Atendimento ao Pré-Escolar*.



Fonte: Brasil, 1982.

No II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep), realizado de 11 a 17 de julho de 1976, no Palácio de Convenções do Anhembi, em São Paulo, a professora Rosina Fontes de Mello, então presidente da Omep de Santa Catarina, anunciava, no trabalho “A Situação da Educação Pré-Escolar em Santa Catarina”, a iniciativa de implantação da educação pré-escolar pelo poder público municipal de Florianópolis:

Para satisfação de educadores e demais técnicos de outras áreas que se preocupam com a assistência ao pré-escolar em Santa Catarina, podemos apontar algumas iniciativas que consideramos importantes, porque demonstram que estamos partindo da conscientização para a ação. Uma dessas iniciativas foi da Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis que, neste ano, iniciou a implantação de unidades pré-escolares em zonas marginais da cidade para o atendimento de crianças carentes (MELO, 1976, p. 171).

No início do ano de 1976, o jornal “O Estado”, de 22 de fevereiro, já noticiara a iniciativa da prefeitura de Florianópolis no que se refere à educação pré-escolar pública, destinada às crianças de famílias de baixa renda:

A Prefeitura está preocupada principalmente com os casais de funcionários, e de uma maneira geral, com as mães que não têm onde deixar seus filhos enquanto trabalham, ficando as crianças sem assistência pré-escolar, pois os jardins de infância não atendem (economicamente) a todos que necessitam de creches para um bom acompanhamento do desenvolvimento das crianças. E é pensando em sanar ou aliviar o problema que a Prefeitura vai implantar um projeto de Educação Integrada! (OSTETTO, 2000, p. 33).

Em sua preleção, no citado Congresso, Rosina Fontes de Mello chamava a atenção para o fato de que havia um número expressivo de matrículas nas unidades da rede particular, em comparação ao de unidades da rede estadual e da municipal. Com efeito, dados da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEE), num trabalho conjunto com o

Serviço de Estatística da Educação e Cultura no Ministério da Educação e Cultura (Seec/MEC), publicados em 1979²⁹ no documento “O Ensino Pré-Escolar em Santa Catarina”, comprovam a defasagem da rede pública em relação à rede particular no que diz respeito ao atendimento de crianças na pré-escola, no ano de 1975. Na época, as unidades estaduais eram em número de 670; as municipais, de 4.213, enquanto a rede particular respondia com 10.209 unidades (SC/SEC, 1979).

A citada professora expunha ainda a sua preocupação de que, ao contrário do que “se poderia esperar”, estaria havendo uma expansão em termos quantitativos na educação pré-escolar; contudo, com certa proporção apenas na rede particular, dirigida para uma clientela de “classe média e superior” (MELO, 1976, p. 170), a preocupação era procedente, pois a matrícula na rede particular correspondia a mais do que o dobro da rede estadual e da municipal juntas. Tais dados indicam que o atendimento pré-escolar no estado de Santa Catarina, sob a tutela da rede particular, atingia 67,66% do oferecimento de vagas destinadas preferencialmente a uma clientela das classes média e alta. Em contrapartida, o atendimento público e gratuito respondia com apenas 32,34%, acentuando uma defasagem muito grande no número de vagas da pré-escola a serem destinadas às famílias de classes populares. Outro fato que chama a atenção nos dados da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEE) de 1979 é a taxa de atendimento pré-escolar, de apenas 2,11% da população nessa faixa etária existente no estado: a população de 0 a 6 anos era de 714.776 crianças, e a matrícula inicial totalizava 15.092 (SC/SEC, 1979).

Estes dados estatísticos são aqui apresentados no sentido de ilustrar a importância conferida à abertura de vagas para a pré-escola pública na capital catarinense no ano de 1976, o que, em certa medida, estava de acordo com o quadro que se apresentava também no cenário nacional em torno da necessidade de ampliação do atendimento pré-escolar às crianças de famílias de baixa renda, razão pela qual estava sendo implantado pelo MEC o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*.

²⁹ A partir do ano de 1976, a SEE implantou um serviço de coleta de dados, antes executado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A publicação citada contém dados demográficos e educacionais coletados de 1971 a 1978.

Em 1975, somente 3,51% da população em idade pré-escolar recebia algum tipo de atendimento. Deste percentual, 45% eram matriculas em instituições particulares. Isto significa que esse atendimento, além de favorecer uma parcela mínima da população, estava concentrado em benefício das classes mais favorecidas, uma vez que 68% da população brasileira é constituída de famílias de baixa renda (SOUZA, 1984, p. 49).

Nota-se que a iniciativa, ainda que incipiente, da prefeitura de Florianópolis em abrir vagas para atendimento pré-escolar na rede pública, foi anunciada com ênfase pela Omep-SC em evento nacional, como também já havia sido noticiada com destaque pela imprensa local, pois o atendimento de crianças na pré-escola estava concentrada nas mãos da iniciativa privada.

Quanto à matrícula inicial específica, no município de Florianópolis, ainda no final da década de 1970 a pré-escola se concentrava no âmbito da iniciativa privada, que detinha 92,29% do atendimento: do total de 5.473 unidades, 125 eram da rede estadual, 2.974 da municipal e 5.051 da rede particular (SC/SEE, 1981).

No Plano Estadual de Educação/Quadriênio 1980-1983, publicação da SEE (1980), por exemplo, consta a informação do pioneirismo da rede particular e de seu lugar de destaque na manutenção de unidades pré-escolares: “Em Santa Catarina, a educação pré-escolar surgiu graças à iniciativa particular que, ainda hoje, mantém o maior número dessas unidades” (p. 57). Esta mesma publicação cita a Lei nº 4.394/69, que criou o Sistema de Ensino de Santa Catarina, que, no seu art. 18, conferia à iniciativa privada a manutenção de escolas maternas, jardins de infância e classes pré-primárias. Em 1976, é criado pela SEE o Serviço de Educação Pré-Escolar (Portaria N ° 023/76/SEE), com o propósito “de coordenar as atividades relativas à educação pré-escolar nos estabelecimentos da rede estadual, da municipal e da particular, contando com recursos oriundos do MEC/DEF, e do orçamento do estado, destinados à expansão e à melhoria da educação pré-escolar” (SEE, 1980, p. 57). Dentre os objetivos previstos pelo Serviço de Educação Pré-Escolar da SEE estavam: a prevenção da evasão e recuperação nas classes de alfabetização; o atendimento à população infantil de quatro a seis anos em locais de maior carência socioeconômica e a promoção de experiências psicomotoras, cognitivas e

afetivas, tendo em vista a iniciação escolar das crianças. Em 1978, Santa Catarina contava com 366 estabelecimentos de pré-escola; 188 pertenciam à rede particular, 170 à rede municipal, seis à rede estadual e dois à rede federal.

Observa-se, então, que a importância da iniciativa da prefeitura de Florianópolis era enfatizada a partir de um discurso, na década de 1970, sobre a educação pré-escolar no Brasil, circunscrita, pela urgência do atendimento, à rede pública, que encontrou eco tanto na esfera estadual, quanto municipal.

Na perspectiva de Fairclough (2001), é possível mapear conexões entre a linguagem do discurso e as práticas sociais. O discurso da presidente da Omep-SC, que faz referência a uma prática social localizada – iniciativa de aberturas de vagas na pré-escola no município de Florianópolis –, está em consonância com um discurso nacional acerca da necessidade de expansão da pré-escola no País. As publicações do MEC já anunciavam, na época, o *Programa Nacional de Educação Pré-escola* em textos que apresentam a mesma tônica discursiva proferida pela professora Rosina Fontes de Melo. Havia, portanto, uma circulação de ideias nas três esferas administrativas públicas – a nacional, a estadual e a municipal –, discursos consonantes e práticas discursivas que se utilizavam, a partir da escrita de textos, do que Fairclough (2001) aponta como intertextualidade, ou seja, a produção de um texto a partir de fragmentos de outros textos, o que será observado melhor no decorrer do capítulo 3, com a apresentação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* em interface com os documentos do MEC, gestados na mesma época.

Quando a professora Rosina Fontes de Melo faz referência à criação de abertura de vagas para a pré-escola municipal em Florianópolis, também deixa clara a necessidade da pré-escola vinculada à questão do fracasso e da evasão escolar, além de demonstrar a preocupação de que esta oferta de vagas estava mais expressivamente concentrada na rede particular, preocupação também evidenciada no discurso nacional. Outra preocupação exposta pela professora Rosina Melo dizia respeito à preparação dos professores: “também constitui aspecto negativo no funcionamento de nossas unidades pré-escolares o fato de contarem com poucos professores especializados (MELO, 1976, p. 170). Esta questão, na época, também constava dos documentos do MEC.

A representante da Omep/SC destacava ainda a questão do atendimento integral da criança, face à clientela a ser atendida – crianças

carentes –, dizendo ser esta uma discussão não só de educadores. Tal posicionamento, resguardado o fato de fazer referência a uma iniciativa local e podendo estar atrelado também a um discurso laudatório em relação à ação política na capital e no estado, não deixa de estar em sintonia com o discurso nacional. Assim pronuncia-se a presidente da Omep/SC:

A educação pré-escolar vem ultimamente despertando o interesse de um número considerável de pessoas. Nem sempre se trata apenas de educadores, mas também de inúmeros profissionais de outras áreas: psicólogos, sociólogos, assistente sociais, médicos e juristas têm manifestado preocupação com o atendimento da criança na idade pré-escolar. [...] Esta carência de atendimento verifica-se tanto nos aspectos de saúde, higiene e alimentação, como no aspecto de estimulação intelectual, e a criança que sofre tais privações tem sido identificada como carenciada ou culturalmente marginalizada (MELO, 1976, p. 170).

O documento *Diagnóstico Preliminar da educação pré-escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a) já se pronunciara, afirmando que “não são apenas pedagogos, mas também psicólogos, médicos, administradores, economistas, que estão envolvidos na solução do problema. É o Brasil que toma consciência de sua população infantil [...] (p. 4). Noutra passagem desse mesmo documento, localizam-se algumas das questões também trazidas pela professora Rosina Fontes de Melo, além da afirmação de ser a pré-escola um “imperativo” urgente nas três esferas administrativas:

Até o presente, no Brasil, têm-se buscado as razões dos baixos índices de produtividade do sistema educacional dentro do próprio processo: o nível de qualificação dos recursos humanos, o tipo de material didático, as condições físicas da escola, os métodos de ensino, etc. Começa-se agora a focalizar variáveis anteriores ao processo: a criança antes e no momento de entrada na escola e os fatores que a afetam. Na medida em que são apontados problemas de subnutrição, das doenças e da marginalização cultural das crianças, começa-se a desenvolver grande

interesse em atacar os problemas de ensino de 1º grau naquelas condições que podem ser a sua origem. E, por isso, a educação pré-escolar para essas crianças carentes está sendo vista nos vários níveis da administração educacional - federal, estadual e municipal como um imperativo da maior urgência (BRASIL, 1975a, p. 35).

Assim, sob a égide de um discurso nacional da expansão do número de vagas na pré-escola para atender às crianças de famílias de baixa renda e da criação de um programa nacional, é criado o *Programa de Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, no ano de 1976, consubstanciado no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Waltrick (2008, p. 64) já havia indicado que “os preceitos orientadores da política educacional nacional foram prontamente assimilados pela política local”, o que será desenvolvido no capítulo 3.

Nesse capítulo, busca-se estabelecer interfaces entre o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, lançado em 1975, pelo governo federal e o *Programa de Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, lançado em 1976 pela prefeitura, procurando perceber as amarrações entre esses dois programas, e suas diferenciações.

Neste, aprofundamos a questão da trajetória da criação de creches e pré-escolas no País como um sistema de dupla origem, já que em Florianópolis a educação infantil municipal é criada, em linhas gerais, como um sistema único. Da mesma maneira, entramos no contexto das políticas educacionais para a pré-escola brasileira na década de 1970 para melhor compreender, no capítulo seguinte e, em especial, nos documentos oficiais federais, os possíveis desdobramentos na educação pré-escolar pública implantada na mesma época em Florianópolis, em busca de vestígios sobre o perfil requerido para a professora de educação infantil da RME, no seu período inicial.

2.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL E A ORIGEM DE UM DUPLO SISTEMA: CRECHE E PRÉ-ESCOLA

Em 1976, a prefeitura lança o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, com o objetivo de desenvolver um sistema de educação³⁰ pré-escolar, concebido, em linhas gerais³¹, desde o início da sua criação como um sistema único. Isto significa dizer que, nesse município, creche e pré-escola foram concebidos por um único projeto, colocado num mesmo patamar em relação, por exemplo, à contratação de profissionais para trabalhar com as crianças, clientela a ser atendida, e também em relação a utilização de espaço físico, alocação de recursos financeiros, etc., estando creche e pré-escola ligadas diretamente à área da educação, de modo que, diferentemente do que acontecia em âmbito nacional, esse tipo de atendimento já nascia como um sistema de “educação infantil” para crianças de zero a seis anos.

Em nível nacional, o que será observado é um sistema de dupla origem, tendo creche e pré-escola percorrido diferentes trajetórias caracterizadas pelo atendimento de uma clientela diferenciada – a creche para as crianças de classes populares e, em geral, para as de zero a três anos, e a pré-escola para as de classes média e alta, de quatro a seis anos. Neste sentido, somente veio a se consolidar, ao menos na forma da lei,

³⁰ Buscamos em Demerval Saviani (2010) a definição de sistema, que o relaciona ao conceito de estrutura para caracterizar, no campo educativo, a noção de sistema educacional. Para o autor, observou-se, historicamente, na educação, uma generalização no uso do termo sistema, resultando numa significação difusa e imprecisa. Ao refinar seu significado, afirma que “o termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas” (p. 380) e, por isso o uso de expressões como “sistema de educação básica”, “sistema municipal de ensino”, “sistema de ensino superior”, etc., entendidas como diferentes, quando, na realidade, indica o autor, no seu conjunto são partes de um mesmo sistema educacional. Alerta ainda que a noção de sistema é tão somente ligada ao poder público, por implicar normas próprias devidas aos seus integrantes, tendo portanto e somente o Estado a prerrogativa da definição de normas capazes de obrigar a todos, sendo equivocado o uso da expressão “sistema particular de ensino”. Define então sistema de ensino como “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (p. 388).

³¹ Quando nos referimos a uma caracterização de um sistema único de educação infantil “em linhas gerais”, admitimos que na estruturação desse sistema permaneceram algumas características do sistema duplo observado nacionalmente, o que veremos mais adiante.

como uma etapa inicial da educação escolar e como sistema único – educação infantil para atender crianças de zero a seis anos –, a partir da Constituição Federal de 1988 e, mais precisamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96)³².

O intuito, nesta pesquisa, de rever a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, de modo a compreender a configuração de um sistema de dupla origem que se manteve por um longo período no País, não objetiva tomar essa trajetória como uma sucessão de fatos ou como uma síntese simplificada da sua história; tampouco é intenção situar o presente como superação de um passado, ou que o caráter educativo seria recente e substitutivo de um caráter assistencial. Falar-se-á na construção histórica de um duplo sistema de educação infantil, não pela caracterização e origem das instituições, mas pela origem social das crianças atendidas, na perspectiva de que “o que diferencia as instituições não são suas origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 54).

Nos estudos que abordam a história da educação das crianças pequenas no Brasil, a despeito de sua dupla origem, verifica-se ora a utilização em torno de um termo único para definir o atendimento amplo das crianças de zero a seis anos – educação pré-escolar ou educação infantil –, ora a utilização de termos distintos, segundo as modalidades de atendimento, em conformidade com a faixa etária, como creche para as crianças de zero a dois anos, escolas maternais para as crianças de três a quatro anos e jardins de infância para as de cinco a seis anos, com variação em torno de faixa etária e modalidades. A utilização ou não de um termo único para tratar da educação das crianças pequenas depende muitas vezes

³² A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estende o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade ao afirmar a garantia de atendimento em creche e pré-escola para essa faixa etária, como dever do Estado (Capítulo III, Art. 208, inciso IV). Esboçou o que seria então configurado e legitimado na LDB de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394/96): a educação infantil como etapa inicial da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e ensino médio (Capítulo I, Art. 21, inciso I). Vale ressaltar que é a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que oficialmente substituiu a expressão *ensino pré-escolar* da Constituição Federal, pela expressão *educação infantil*.

da época em estudo e do foco da pesquisa. Chamamos a atenção para a utilização desses termos, pois esta pesquisa fará referência ao atendimento às crianças pequenas, por iniciativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde o início da implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, em 1976, como educação infantil, por assim ter sido instituída – para atender a crianças menores de sete anos.

Aristeo Leite Filho (2001) ressalta que a LDB 9.394/96, além de reconhecer a educação das crianças de zero a seis anos como a primeira etapa da educação básica, vai introduzir o termo educação infantil para designar essa etapa, substituindo o termo *pré-escola*, como estava na LDB 5.692/71 que, por sua vez, já havia substituído o termo educação *pré-primária*, como preconizava a LDB 4.024/61. Além disso, o autor ressalta que o uso dos termos creche e pré-escola, na LDB 9.384/96, diz respeito tão somente à delimitação da faixa etária das crianças a serem atendidas na educação infantil, marcando-a definitivamente como a primeira etapa da educação básica, independente do nome da instituição: creches para as crianças de zero a três anos e pré-escola, para as de quatro a seis anos. Acrescenta, ainda, que assim estariam sendo eliminados, “no texto legal, ranços históricos de que creches são para crianças de uma determinada classe social ou para atender crianças em horário integral” (p. 38).

Em Florianópolis, por exemplo, desde a implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, as modalidades previstas eram os Núcleos de Educação Infantil e creche. O critério de atendimento era o período de tempo que as crianças permaneciam nas unidades e não necessariamente a faixa etária atendida. Os Núcleos de Educação Infantil iniciaram suas atividades atendendo em dois turnos as crianças maiores, de três a seis anos; a creche atendia em turno integral as crianças de zero a seis anos³³.

Moysés Kuhlmann Júnior (2000a) lembra que o atendimento de crianças de zero a seis anos em instituições educacionais surgiu 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” (p. 470). Por ocasião da grande expansão das relações internacionais na segunda metade desse

³³ Ainda hoje a configuração de atendimento é praticamente a mesma, embora haja NEIs que atendam a crianças menores de três anos, pela demanda local. No mesmo sentido, há NEIs que também atendem em período integral.

mesmo século e da decorrente difusão das instituições da educação infantil na Europa, é que acabam chegando ao Brasil, na década de 1870, as primeiras instituições para o atendimento das crianças pequenas. O autor lembra ainda que “há uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares – creches, escolas maternais e jardins de infância” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 77) mas destaca a questão econômica que promoveu amplas mudanças, como o processo de constituição de uma sociedade capitalista urbana, reorganizada pelo trabalho industrial. Indica que a institucionalização da infância é resultado de uma composição de forças e da articulação de uma gama de interesses, por meio das quais se podem identificar como influências básicas as esferas jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Esta composição de forças, preocupações e atenção em torno das crianças pode ter sido determinante na origem de um duplo sistema da educação infantil no Brasil, com duas configurações relativas à clientela a ser atendida: crianças provenientes de famílias de classes populares e crianças de famílias de classes média e alta, em modalidades de atendimento distintas.

Até o início do século XIX, o atendimento a crianças pequenas era no País praticamente inexistente, limitando-se ao recolhimento das crianças, em sua maioria, bebês abandonados, nas “rodas de expostos”³⁴ existentes em algumas cidades³⁵. Tais instituições recebiam os bebês abandonados na “roda” – um cilindro de madeira que possibilitava o anonimato de quem deixasse a criança –, que mais tarde seria conduzida a um ofício (KUHLMANN JR., 2000a; KRAMER, 2001).

³⁴ “Roda de Expostos”, “Casas de Expostos” ou “Casa dos Enjeitados”, existentes inicialmente na França e Portugal, foram trazidas para o Brasil ainda no século XVIII, sendo consideradas como um dos primeiros atendimentos institucionais à criança (LEITE, 1996).

³⁵ Ostetto (2000) indica que as primeiras rodas foram criadas em Salvador, na Bahia, em 1926 e, no Rio de Janeiro, em 1738. Em Florianópolis, a partir da dissertação de mestrado de Henrique Luiz Pereira Oliveira, defendida na PUC São Paulo, em 1990, intitulada “Os filhos da falha; assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887)”, a autora refere-se a uma “Roda” que existiu em 1828, junto ao Hospital de Caridade, mantido pela Irmandade do Senhor dos Passos.

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes da nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 1997, p. 53).

Kuhlmann Júnior (2010), ao referir-se à creche como instituição destinada às crianças de zero a três anos, frente à preocupação com o atendimento das crianças abandonadas que vinha sendo oferecido pela roda de expostos, ressalta que a creche teria sido vista muito além de um aperfeiçoamento das rodas, pois, ao contrário, “foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (p. 78). Também a Lei do Ventre Livre, assinada em 1871, por meio da qual os filhos de mães escravas nasciam na condição de libertos e, mais tarde, a Lei Áurea, de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil, foram alvo de preocupação nas questões do amparo às crianças que necessitavam de atendimento em creches.

Kuhlmann Júnior (2000a) refere-se à importância do jornal *Mãe de Família*, publicado entre 1879 e 1888, para a história da educação infantil no Brasil, por ser a primeira referência de que se tem registro sobre a creche no País, já na publicação de 1879³⁶. Mesmo sendo anunciada ainda no

³⁶ Nessa publicação, o Dr. Kossuth Vinelli pretendia chamar a atenção da sociedade e, em especial das mães de família, no sentido de popularizar a ideia das creches. Kuhlmann Jr. (2010) destaca que no artigo publicado a creche é apresentada de maneira peculiar, visto que na França e países europeus a proposta era justificada pela ampliação do trabalho industrial feminino, enquanto no Brasil não havia esta demanda específica, e que, embora esta questão não fosse desprezada, a preocupação ficou mais em torno da Lei do Ventre Livre, “que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas” (p. 80). O autor lembra que a creche referenciada no *Mãe de Família* é a de origem francesa, sendo destinada a crianças abaixo de dois anos de idade e acrescenta que para as crianças de 3 a 6 anos seriam as “salas de asilo”, que depois passaram a ser chamadas de “escolas maternais”, estando assim bem

período imperial brasileiro pelo *Mãe de Família*, no artigo “A Creche (asilo para a primeira infância)”, apenas 20 anos depois, já no período republicano, é que se tem registro da primeira creche criada no Brasil. Somente em 1899 foi inaugurada uma creche para filhos de operários, no Rio de Janeiro, na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Para Kuhlmann Júnior (1991), “mesmo considerando a incipiente industrialização do País, a produção capitalista se apresenta como marco no discurso que defende as novas instituições, inclusive em relação ao setor privado” (p. 19). O autor ressalta que os poucos dados disponíveis sobre essa creche, presentes no documento de 1922, “Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro...”, mostram que:

oferecia 20 leitos (6 caminhas de ferro e 14 berços de diversos tipos), atendendo em torno de 40 crianças. Dispunha de cozinha, banheiro, um salão para dormitório, sala de refeições, sala destinada ao recreio das crianças maiores e à amamentação das lactentes – feitas três vezes ao dia pelas respectivas mães, e onde recebiam muitas outras crianças não pensionistas, filhas de operários, que afluíam a este ponto na hora da amamentação. O pessoal da Creche era composto de quatro amas, uma cozinheira e uma lavadeira. A alimentação das crianças era feita com gêneros de primeira qualidade (carne verde, pão, legumes, cereais, massas, leite Glaxo, leite maltado Horlich’s etc). A higiene da Creche era supervisionada pelos médicos do Montepio, que examinavam as crianças, determinando o regime individual e as providências de ordem geral (antes de serem admitidas, deveriam sofrer um exame prévio, de sanidade e vacina pelos médicos da associação, só sendo recebidas até a idade de 5 anos). Na entrada, as crianças logo após o banho, trocavam as suas roupas pelas da creche, que

definidos nesse artigo “o lugar da creche no conjunto das instituições de um país” que, juntamente com as salas de asilo, antecedia a escola primária, como indicativo para as primeiras iniciativas a serem adotadas no Brasil (KUHLMANN, 2000a, p. 471) e dirigidas aos pobres.

dispunha de uma rouparia. Cabe ressaltar que, enquanto ainda o exercício da paternidade é tão pouco valorizado, o regulamento garantia a matrícula aos filhos de todos os operários efetivos e não apenas aos das mães operárias (KUHLMANN JR. 1991, p. 20)

O detalhamento contido nessa citação torna-se relevante à medida que esclarece alguns pontos peculiares dessa iniciativa, apontada como a primeira creche no Brasil: atendia a crianças até os cinco anos; possibilitava o aleitamento materno às crianças até três vezes ao dia; era supervisionada por médicos, tanto no tocante à higiene das instalações, quanto ao acompanhamento médico geral da criança; as crianças vestiam roupas da própria creche. Ou seja, percebe-se, por essas medidas, que havia toda preocupação e atenção com a alimentação, saúde e higiene da criança, sendo algumas delas preservadas nas décadas seguintes, quando surgiram outras iniciativas no atendimento às crianças pequenas ligadas ao Estado, marcadas pelo caráter médico-higienista, o que será observado também na década de 1970.

Não obstante, na trajetória da criação das instituições para o atendimento das crianças pequenas no Brasil, os jardins de infância, destinados às crianças de quatro a seis anos, precedem a criação das creches. Fundados inicialmente pela iniciativa privada, como também o seriam as primeiras creches, os jardins de infância foram destinados inicialmente às crianças pertencentes às elites paulistana e carioca³⁷, enquanto as creches seriam destinadas às crianças de classes populares.

Assim, o Brasil não esperou respirar os ares republicanos para abrir os jardins de infância particulares, de modo que no Rio de Janeiro, em 1875, é fundado o primeiro jardim de infância do País, no Colégio Menezes

³⁷ Kuhlmann Júnior (2010) chama a atenção sobre um aspecto limitador do estudo histórico sobre a educação infantil no Brasil: as fontes em sua grande maioria são provenientes dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo e de órgãos do governo federal. Contudo, também afirma que tais documentações acabam trazendo informações de outros municípios do País que participaram desse processo histórico, principalmente a partir de dados sobre congressos remetidos aos órgãos públicos, bem como publicações em revistas e jornais, ainda que entrem muito em cena a história paulista e carioca.

Vieira, e, em 1877, em São Paulo, na Escola Americana. Em 1896, seria fundado um jardim de infância público, o Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal de São Paulo, já no período republicano, embora sua clientela fosse a mesma dos jardins de infância privados, pois, por “muito tempo, o Jardim contou com esse tipo de clientela: como escola-modelo, o Jardim acabava por reservar o privilégio de seu espaço e materiais à elite paulistana” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 116).

Segundo Maria Helena Camara Bastos (2011), há outros registros sobre jardins de infância no Rio de Janeiro: em “[...] 1883, o professor Hemetério José dos Santos pede autorização à Inspetoria de Instrução Pública para abrir colégio de instrução primária com jardim de infância anexo, [...]” (p. 23). No Almanack Laemmert, de 1887, aparece a propaganda do Colégio Froebel, dirigido pelo professor Hemetério, “[...] – escola mista dividida em três seções: jardim de infância, instrução primária, instrução secundária” (p. 23).

A autora lembra que na época da criação dos primeiros jardins de infância não havia ainda um consenso em torno da educação das crianças pequenas longe da família ou em relação à defesa dos jardins de infância públicos, visto que o Estado ainda tinha o problema da universalização da educação escolar, para as crianças a partir dos sete anos, a resolver. Assim, somente após a Proclamação da República será observada uma ampliação da divulgação e alcance dos jardins de infância destinados a um grupo restrito de crianças, e ainda assim, não consensualmente defendidos.

No século XIX, a ideia de educação infantil não estava ainda suficientemente incorporada ao debate pedagógico, como se sua existência, em alguma medida, ameaçasse o papel da família ou a própria função da escola primária. A iniciativa e defesa intransigente dos jardins de infância por Menezes Vieira e outros não foi suficiente para uma unanimidade quanto à sua criação no Brasil. As discussões dividiam-se entre a sua função assistencial e sua função pedagógica. Com vozes a favor e contra, esta instituição permanecerá, por longo tempo, restrita a um pequeno contingente privilegiado de alunos (BASTOS, 2011, p. 41).

Para Kuhlmann Júnior (2010), a ideia de se realizar um congresso da instrução em 1883, que não veio a se concretizar, mas culminou, nesse mesmo ano, na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro³⁸, mostra que a questão da educação pré-escolar foi caracterizada pelo interesse do setor privado, apesar das alusões à implantação de jardins de infância para o atendimento de crianças pobres. Mas o interesse maior era do setor privado em criar suas próprias instituições, utilizando a expressão “pedagógico” como “uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos³⁹, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (p. 81).

Observa-se, no Brasil, de um lado, um discurso de natureza assistencial e de amparo às crianças, a partir das noções de abandono, pobreza e prevenção, servindo como justificativa à implantação das creches para as crianças de classes baixas e, de outro lado, um discurso de promoção de educação e formação de bons hábitos, que aparece na defesa dos jardins de infância, adotados como modelo de atendimento às crianças pertencentes às classes mais altas. Mas os traços históricos da dupla origem do sistema pré-escolar no Brasil podem ser percebidos também a partir de um duplo discurso de defesa da permanência da criança aos cuidados da mãe, de acordo com a classe social à qual pertencesse a criança.

Kuhlmann Júnior (2000a) lembra que mesmo os cuidados da criança junto à mãe eram preconizados por médicos, legisladores, educadores, religiosos, por homens e mulheres que viam como salutar a criação de instituições de cuidado, guarda e educação das crianças, por meio das quais as pobres, mas somente as crianças pobres e, por força da pobreza, poderiam estar afastadas dos cuidados maternos e ficar sob a guarda de instituições. Como afirma o autor, a “creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para

³⁸Nessa exposição foi exposto variado material sobre a educação infantil de países europeus, como a Bélgica e a França, além dos Estados Unidos. Estabelecimentos brasileiros também expuseram materiais, desde mobiliário até trabalhos feitos pelas crianças (KUHLMANN JR., 2000a).

³⁹Na Alemanha, as sociedades froebelianas mantinham os jardins de infância para pobres e ricos. Os *free kindergartens* eram destinados aos pobres, caracterizados pela gratuidade e pela diferenciação do nível de qualidade em relação aos *kindergartens*, destinados aos ricos (KUHLMANN, 2001).

quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias” (p. 472). Em contrapartida:

As crianças mais velhas não precisariam ficar o tempo inteiro no ambiente familiar. Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim-de-infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos (p. 472).

Sob esse duplo discurso, ficava clara, à época, a origem diferenciada das propostas para o atendimento às crianças pequenas, inclusive no tocante à sua permanência ou não aos cuidados da mãe, como ratifica Ostetto (2000):

A existência desses Jardins (para crianças das famílias abastadas) revela uma duplicidade de propostas para o atendimento à criança pequena no Brasil: às crianças pobres, filhas de trabalhadoras, é atribuída a creche, estabelecimento de beneficência, para cuidar; às crianças das famílias de bens, é recomendado o colo da mãe e, quem sabe, quando um pouco maiores, o jardim de infância – que nada tem a ver com a creche! dizem... É um estabelecimento educacional, essencialmente (p. 24, grifos da autora).

Contudo, enfatiza Kuhlmann Júnior (2000a), mesmo que se tratasse de movimentos paralelos – do jardim de infância destinado aos ricos, tendo-se constituído e vinculado em órgãos da educação e, a creche, jardins de infância ou escolas maternas destinadas aos pobres, mas vinculados aos órgãos de saúde pública ou de assistência –, “a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante a sua história” (p. 473). Para o autor:

o que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta

educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR., 1998, p. 4).

O autor defende que tanto creches quanto os jardins de infância e escolas maternas constituíram instituições educacionais e, desse modo:

não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais (KUHLMANN JR., 2010, p. 78).

Ele lembra que é a partir do período republicano que tanto as creches quanto as escolas maternas e jardins de infância vão surgindo “em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000a, p. 477). Em Florianópolis, por exemplo, no ano de 1914, há registro da criação do Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus da rede particular de ensino, de caráter confessional, católico, destinado às crianças de elite da capital catarinense (BOPPRÉ, 1989). O jardim de infância, conforme consta nos registros do arquivo histórico do referido colégio, aparece como a primeira instituição do gênero na capital: “Na paisagem educacional catarinense, situa-se, dentre os congêneres no ensino particular, como o mais antigo jardim da infância, a mais antiga escola primária, a mais antiga escola normal”⁴⁰. Em uma crônica escrita pelas irmãs em 1928, é assinalada a solicitação da comunidade para o atendimento de “creanças pequeninas”, o qual concorreria para tornar o Colégio Coração de Jesus uma instituição completa, o que denota a

⁴⁰ Pasta Histórico Colégio Coração de Jesus, 1962.

importância dessa modalidade de atendimento, para aquela instituição e para a comunidade local, nos primórdios do século XX:

Ressaltava, no entanto, a falta de um curso especial para crianças pequeninas, cuja matrícula era de instante em instante solicitada. Attendendo a isto e também para completar a organização do estabelecimento, creou-se, em 1914, o Jardim da Infância, frequentado diariamente por avultado numero de gárrulas creancinhas a auferirem os primórdios da educação collegial. Tendo variado o numero dos petizes entre 20 e 40 nos 10 primeiros annos de sua existência, ascende a matricula do Jardim da Infância, ultimamente, a 100 e mais creanças⁴¹.

No Brasil, as décadas de 1920, 1930 e 1940 serão marcadas por alguns fatos importantes para o surgimento das primeiras regulamentações em relação ao atendimento das crianças em creches, escolas maternas, jardins de infância e parques infantis⁴², que irão tomando corpo a partir da

⁴¹ Pasta Histórico do Colégio Coração de Jesus (nº 20) 1914 - Jardim de Infância (Crônica de 22-10-1928).

⁴² O parque infantil surgiu em São Paulo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade. Poeta, romancista, crítico literário, teórico da arte, musicólogo, folclorista dirigiu o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, reorganizou o Instituto Nacional do Livro e elaborou o anteprojeto do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Um dos expoentes do movimento modernista de São Paulo, na década de 1920 e com atuação destacada na área da cultura e patrimônio na década de 1930. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/literatura/mario-de-andrade-1893-1945>. Acesso em 20 dez. 2012. O parque infantil ficou, na época de sua criação, vinculado ao Departamento de Cultura (DC), também recém-criado; distinguia-se por receber no mesmo espaço crianças de três, ou quatro a seis anos, e crianças de sete a 12 anos fora do horário escolar. Valorizava como referência para a nacionalidade, o folclore, a produção artística e cultural, jogos e brincadeiras infantis. Na década de 1940 os parques infantis expandem-se para o interior de São Paulo, como para outras localidades, como o Distrito Federal, Bahia, Recife, Amazonas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (KUHLMANN JR., 2000b). Sobre os parques infantis, consultar o livro *Educação Pré-Escolar e Cultura*, publicado

regulamentação do trabalho feminino. A primeira medida de atendimento, ligada à regulamentação do trabalho das mulheres, data de 1923, e previa em estabelecimentos da indústria e comércio a instalação de creches ou salas de alimentação próximas, para facilitar a amamentação. Em 1932, estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos teriam que oferecer creches. Tais medidas foram integradas no Decreto Lei Nº 5.452, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943, o que não significa dizer que a legitimação dessas conquistas seria facilmente observada na prática, como lembra Kuhlmann Júnior (2000a).

O autor destaca ainda que em 1922 se realiza no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ainda com ênfase na mulher como cuidadora. O movimento de renovação pedagógica escolanovista⁴³ recebeu apoio de educadores que defendiam a intervenção de políticos e leigos na qualidade do trabalho pedagógico na educação escolar, colocando a questão educacional no centro das discussões políticas nacionais, culminando com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em 1929, Lourenço Filho⁴⁴ lançou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, que serviu para divulgar as novas concepções sobre a educação escolar que fervilhavam na Europa. Em 1932, foi lançado o

pela Cortez Editora, de Ana Lúcia Goulart de Faria, a partir da sua tese de doutorado.

⁴³ O movimento da Escola Nova voltará a ser abordado no capítulo 3.

⁴⁴ Lourenço Filho, um dos educadores e intelectuais expoentes do Movimento da Escola Nova no Brasil, juntamente com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, ficaram conhecidos como “os cardeais da educação nacional”. Esses três educadores foram “companheiros de luta no movimento de renovação educacional do País” e signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, que, embora tivessem divergências ideológicas, vislumbravam intervir na sociedade brasileira via uma educação renovada, por meio do qual esse documento foi considerado como marco inaugural do projeto de renovação educacional no Brasil. Esse movimento reformador enfrentou forte crítica da Igreja Católica, que naquele momento se constituía como forte concorrente do Estado na educação, sendo detentora de parte expressiva das escolas privadas no país. Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000323.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia, dentre outras posições assumidas, a função pública da educação, o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório, a co-educação, a necessidade de um ensino ativo e de uma escola única. Esse documento se referia a mudanças que deveriam abranger a educação em todas as suas etapas, incluindo a educação das crianças em idade pré-escolar: “a estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária), aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano” (AZEVEDO, 1932, p. 59).

Para Kuhlmann Júnior (2000a):

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição aos jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes de turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (p. 482).

Em 1930, é criado o Ministério da Educação⁴⁵, pois, anteriormente, a educação estava sob a responsabilidade do Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da

⁴⁵ Em 1953, é criado o Ministério da Saúde; a lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, cria o *Ministério da Educação e Cultura* (MEC). Em 1985, é criado o Ministério da Cultura; contudo, o *Ministério da Educação* continua com a sigla MEC. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no *Ministério da Educação e do Desporto* e somente em 1995 a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação. Fontes: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2012.

Educação e Saúde, o que indica a continuidade da legítima vinculação da educação à área da saúde, aliada ao forte discurso médico-higienista do atendimento à criança, na época.

Para Vieira (1988), mesmo que algumas instituições oficiais para proteger a criança fossem datadas no período anterior a 1930, é principalmente a partir de 1940 que o “Estado brasileiro começa a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência” (p. 4), em função das emergentes necessidades de uma nova sociedade urbano-industrial. Para a autora, no decorrer desse período, representado por uma nova racionalidade, ocorreu uma mudança particular no comportamento assistencial do Estado e do empresariado, culminando numa política mais global:

Após 1940, além de intervir na questão das creches, criando dispositivos legais na CLT para sua instalação nos locais de trabalho, a cargo do empregador, o Estado procurou instituir, a nível de aparato técnico-burocrático, órgãos que centralizassem a assistência à mãe e à criança no Brasil. As creches, integrando uma política de proteção à maternidade e à infância, estiveram referidas às instituições da área de saúde e assistência social, criadas na década de 40 (VIEIRA, 1988, p. 4).

Vieira (1988) lembra que uma instituição que esteve à frente da política de proteção à criança foi o Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado em 1940, e vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, “instituição de múltiplos objetivos e finalidades, que centralizou, durante 30 anos, a política de assistência à mãe e à criança no Brasil” (p. 4), de modo que todas as ações nesta área ou partiram do DNCr ou estiveram sob sua influência. Este departamento, como órgão normativo, era responsável pela regulamentação e fiscalização do funcionamento adequado das creches. Outra instituição que interveio no atendimento em creches foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942: “uma instituição híbrida, surgiu da iniciativa privada, da iniciativa do Governo Federal e da influência de uma primeira-dama (Darcy Vargas) preocupada com a sorte dos necessitados” (VIEIRA, 1988, p. 4). A atuação da LBA será

marcadamente assinalada, na década de 1970, por ocasião da política de expansão do atendimento das crianças menores de sete anos no Brasil.

O mesmo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e que inclui direitos para os filhos de mães trabalhadoras, conferiu ao Serviço Social da Indústria (Sesi), ao Serviço Social do Comércio (Sesc), à LBA e a outras entidades públicas de assistência à infância a responsabilidade de "manter ou subvencionar escolas maternais e jardins de infância nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas" (BRASIL, 1975a, p. 10). Em Florianópolis, por exemplo, dez anos após a regulamentação desse decreto, no ano de 1953, é inaugurado o Jardim de Infância Murilo Braga⁴⁶, instituição pública de atendimento às crianças pequenas sob a tutela do Sesc.

Vieira (1988) também ressalta a importância do DNCr na realização dos inquéritos sobre as instituições que atendiam à infância e nas publicações decorrentes,⁴⁷ em torno de questões como “a organização dos serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instalações” (p. 4). Nesse período, as creches eram consideradas como alternativa higiênica no combate às “criadeiras”, como eram chamadas as mulheres que cuidavam das crianças enquanto as mães trabalhavam fora de casa e que se havia tornado um verdadeiro comércio, além de ter assumido proporções de problema de saúde pública por conta das doenças e da mortalidade infantil a elas atribuídas, pela falta de preparo e condições higiênicas nas instalações onde residiam, e em que atendiam às crianças.

⁴⁶ O nome do jardim de infância foi dado em homenagem ao diretor do INEP, que, juntamente com Lourenço Filho, assumiu a direção da instituição de 1944 a 1951, seguido pela gestão de Anísio Teixeira. Fonte: <http://www.rothen.pro.br/documentos/09capitulo4oioinepearbep-14442.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

⁴⁷ Vieira (1988) destaca que até meados da década de 1960, o Estado, sob a égide do discurso médico-higienista, não apresentava ou publicava planos ou programas na área da infância. Somente respondia a demandas isoladas, preocupando-se em impedir que as creches disseminassem doenças, o que acentua a importância dos inquéritos realizados pelo DNCr e suas publicações.

A autora lembra que havia, por parte do DNCr, um acentuado rigor higiênico na instalação de uma creche e na escolha dos profissionais para nelas trabalhar, como médicos-puericultores, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, assistentes treinados em higiene infantil, assistentes sociais e professoras, essas últimas mais para a escola maternal e ao jardim de infância. Sobre o caráter educativo do atendimento às crianças, Vieira (1988) afirma que estava mais voltado às crianças acima de três ou quatro anos e não à creche:

A creche foi muito mais objeto de propostas de higienistas do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo. E referia-se principalmente às crianças nos seus primeiros anos de vida. Nas escolas maternais e nos jardins de infância privilegiava-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, embora houvesse considerações de que o jardim de infância devia ser uma extensão do lar e não uma ante-sala da escola, devendo também cuidar da boa formação de hábitos (p. 4).

Pelas informações do DNCr, na década de 1950 as creches se limitavam às grandes capitais; mesmo assim, em número insuficiente. A partir do final da década de 1960, o rigor higiênico não será o mesmo de antes, pois o DNCr inicia o planejamento da ampliação do atendimento pré-escolar, e, para isso, as propostas foram simplificadas⁴⁸. Não havia mais o mesmo rigor em relação à instalação e manutenção das unidades e se exigia cada vez menos pessoal especializado, partindo para o atendimento com a participação da comunidade.

É da década de 1960 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, que, no TÍTULO VI - Da Educação de Grau Primário, dedica o CAPÍTULO I à Educação Pré-Primária, prescrevendo, no artigo 23, que “A educação pré-

⁴⁸ Essa política de barateamento de custos se deu por ocasião das primeiras influências advindas dos organismos internacionais, política essa que seria acentuada na década de 1970, adentrando a década de 1980, no Brasil (ROSEMBERG, 2002).

primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” e, no artigo 24:

As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, tit. VI, cap. I, art. 24).

Esta lei se refere a uma educação destinada a crianças até sete anos, como pré-primária, ou seja, que antecede o ensino primário. Não faz referência às creches, mas às escolas maternas e jardins-de-infância, que, historicamente, responderiam pelo atendimento das crianças de dois a três e de quatro a seis anos, respectivamente. Embora não seja indicada a faixa etária das crianças em relação à modalidade de atendimento, teria deixado de fora as crianças menores de dois anos de idade.

Quanto à formação dos professores para o ensino pré-primário, a LDB 4.024/61 prevê formação equivalente à dos professores para o ensino primário, situada no ensino médio, a saber, que “será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, tit. VII, cap. I, art. 34). Mas, no artigo 53, que trata especificamente da formação dos docentes, faz referência apenas à formação de docentes para o ensino primário, que se daria no âmbito da escola normal, de grau ginásial ou colegial. Para Bonetti (2004), nessa lei:

As determinações para a formação de professores não se estendem, como pode ser observado, àqueles que atuam no “Pré-Primário”, ou seja, não há indicações de exigências formativas, no corpo da lei, para a atuação em creches, escolas maternas e jardins de infância, o que nos leva a inferir a hipótese de que a atuação desse profissional não requeria uma formação específica (p. 30).

Segundo esta autora, a LDB 4.024/61, ao se omitir em relação à formação dos professores para atuação no ensino pré-primário, admitia que os profissionais destinados a este nível de educação escolar poderiam ser leigos, premissa que iria se acentuar, em especial, junto aos que

trabalhariam com as crianças das classes populares. Assim, “ao dar pouca ênfase à educação das crianças pequenas e nenhuma atenção à formação específica de seus profissionais” (BONETTI, 2004, p. 36), a lei teria incentivado um sistema duplo de educação historicamente estabelecido para o atendimento das crianças pequenas no Brasil, se lembrarmos, por exemplo, que às crianças das classes mais abastadas se destinavam os jardins de infância. Bonetti (ibid., p. 36) acredita que a LDB 4.024/61 também teria tornado “o terreno propício para a entrada das instituições multilaterais” na década de 1970 – como Unicef e Unesco –, determinantes na elaboração de propostas e políticas para a educação das crianças pequenas nesse período.

Para Gohn (1992), a exemplo da LDB 4.024/61, dez anos depois, sua sucessora – a Lei 5.692/71 – iria tratar da educação infantil também de forma generalizante, o que marcará de forma muito particular a educação escolar das crianças pequenas no Brasil nas décadas seguintes, como veremos no contexto da implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*.

Com efeito, durante os governos militares – nas décadas de 1960 e 1970 – e sob a influência de organismos internacionais, reafirmou-se a invocação das teorias de “privação cultural” para explicar a condição de fracasso e marginalidade das crianças pobres na escola, além de justificativa da pré-escola para superar tal condição. Para Souza (1984), a preocupação com a pré-escola iria oscilar entre uma visão realista – da necessidade de expansão do atendimento –, e uma visão ingênua, a da pré-escola como solução aos males educacionais.

2.2 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO *PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR* NA DÉCADA DE 1970 NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692/71, inaugurou a década de 1970 com a alteração sobre a obrigatoriedade do ensino, agora dos sete aos 14 anos, e na mudança no ensino de 1º e 2º grau. No entanto, não apresenta alterações significativas quanto à educação destinada às crianças menores de sete anos no Brasil. Esta lei sequer nomeia essa educação, antes chamada, na LDB 4.024/61, de pré-primária, apesar de prever o atendimento em modalidades específicas. Segundo Gohn (1992), como “o Sistema de Ensino foi reestruturado, em termos de

primeiro e segundo grau, a terminologia pré-primária foi abandonada sem que ocorresse nada para substituí-la” (p. 68).

Na LDB 5.692/71, a referência ao atendimento das crianças menores de sete anos está incluída no capítulo destinado ao ensino de 1º grau. Essa lei também não faz alusão às creches como modalidade de atendimento: no capítulo II – Do Ensino de 1º Grau, o Art. 19, § 2º, determina que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. No capítulo VI – Do Financiamento, o artigo 61 recomenda que “os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”.

Para Gohn (1992), no tocante à educação infantil, a Lei 5.692/71 “foi totalmente vaga”. Elaborada “a pedido do governo militar, num processo tecnocrático, onde determinados educadores brasileiros trabalharam em gabinetes, sob encomenda, num prazo muito curto” (p.68), assim também foi aprovada, num prazo limitado, pelo Congresso Nacional. Por outro lado, segundo a autora, a despeito do caráter vago em relação à educação infantil, esta lei representou um avanço ao referir-se a um âmbito educacional e não assistencial, colocando a questão da educação das crianças pequenas não em termos de necessidade social ou de uma política educacional. A autora acredita que as grandes mudanças na estrutura do ensino brasileiro – como a fusão do antigo primário e ginásio, constituição do 1º grau e criação do 2º grau de caráter profissionalizante –, promovidas pela LDB 5.692/71, acabaram gerando repercussões no nível da educação infantil, por meio da qual grande parte da legislação criada a partir daí vai trazer “o perfil da chamada Educação Compensatória” (GOHN, 1992, p. 70).

Não obstante o pouco avanço desta lei no tocante à educação infantil, no final da primeira metade desta década serão observadas algumas mobilizações mais efetivas de parte do governo federal em relação à educação das crianças menores de sete anos, por conta de um período marcado por grandes mudanças no contexto político e social do Brasil, decorrentes das que se operaram no sistema econômico.

Gohn (1992) lembra que nesse período se intensifica, no meio urbano, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, em função do arrocho salarial deflagrado a partir de 1967 e das consequentes

necessidades econômicas, ao mesmo tempo em que se expandiam as oportunidades de emprego por conta do período identificado como “milagre brasileiro” (1968-1972). Ocorreu um maior acesso das mulheres à educação escolar, como também veio à tona o fenômeno das bandeiras de emancipação, o que, para a autora, será observado como efeito cascata: “a mulher da camada média se insere no mercado de trabalho e abandona as tarefas domésticas” (p. 69), abrindo oportunidades de emprego para as mulheres das classes populares, com o aumento da demanda por empregadas domésticas, faxineiras, cozinheiras, etc., que, por sua vez, ampliam a demanda por creches⁴⁹.

Após 1971 o cenário brasileiro com relação à Educação Infantil se altera profundamente. A demanda pela pré-escola (4 e 6 anos) cresce em todas as camadas sociais. Alteram-se valores básicos na sociedade brasileira e o hábito de colocar os filhos nos “prezinhos” passa a ser uma necessidade social. A idade legitimada da criança passar a frequentar a escola deixa de ser os 7 anos e se antecipa para o pré-primário (GOHN, 1992, p. 69).

Na década de 1970, a rede particular, frente às mudanças no cenário brasileiro da inserção da mulher no mercado de trabalho, estava atendendo a uma demanda específica – crianças das classes média e alta –, enquanto a rede pública estava longe de atender à demanda das outras crianças – filhas de mulheres das classes populares – que também estavam se inserindo neste mercado. Nesse cenário, observam-se algumas mobilizações oficiais em torno da educação pré-escolar no Brasil, no tocante à preocupação com o atendimento das crianças das classes populares em instituições pré-escolares.

O Conselho Federal de Educação (CFE), inicialmente, pela Indicação nº 45/74, delegou aos sistemas de ensino, independentemente da prioridade sobre a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, encontrar soluções

⁴⁹ “Pesquisas realizadas nos anos 70 em São Paulo e em Belo Horizonte demonstravam que a clientela básica dos movimentos de reivindicação por creches, na periferia, era oriunda da categoria das empregadas domésticas” (GOHN, 1992, p. 70).

em torno da política de atendimento à criança pré-escolar, reportando-se à LDB 5.692/71 e ao termo “velar” pela educação conveniente das crianças menores de sete anos, como uma obrigação desses sistemas em encontrar tais soluções, por meio do qual recomenda:

Que não se descuidem da execução da política de atendimento ao pré-escolar, definida em seus planos de educação, e aqueles que ainda não a definiram, que venham a fazê-lo através da legislação [...];

Que nas estruturas organizacionais das Secretarias de Educação não se olvide a criação de setor que se responsabilize pelo trato do problema do pré-escolar;

Que incentivem e coordenem, no que lhes compete, a ampliação de serviços de atendimento ao pré-escolar, procurando para tanto, mobilizar a comunidade;

Que seja ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar;

Que evoquem a si a coordenação e a assistência técnica às instruções de qualquer natureza que promovam a educação pré-escolar;

Que mantenham intercâmbio com instituições especializadas do país e do exterior que se dedicam a estudos e pesquisas, visando a ampliar e aperfeiçoar o atendimento ao pré-escolar.

Vale destacar duas premissas importantes nas recomendações da Indicação nº 45/74:

1) a criação de um órgão específico para tratar da pré-escola nas secretarias de educação, premissa que efetivamente não se cumpre, visto que, de maneira geral, no Brasil a pré-escola será alvo de preocupação e de políticas públicas ligadas aos órgãos da assistência ou saúde;

2) a ampliação da oferta de habilitação específica para formação de professores para a pré-escola, que, mesmo não passando de recomendação que denota a preocupação com a especificidade do profissional que deveria ser destinado à pré-escola, não será recorrente em outros documentos, como os do próprio MEC, que vão sugerir também o trabalho voluntário no atendimento pré-escolar.

Um mês após a apresentação da Indicação nº 45/74, o Parecer nº 2.018/74⁵⁰ recomenda algumas ações que irão influenciar a educação pré-escolar na década de 1970, e nas décadas posteriores, a saber: os estudos, por parte do governo federal, na busca por novas fontes de recursos financeiros adicionais aos destinados ao ensino de 1º grau, no sentido de subvencionar a educação pré-escolar; a elaboração, em curto prazo, de legislação específica para implantação de programas de educação pré-escolar em nível nacional, para atendimento das crianças carentes de zero a seis anos; a dedicação de um dos próximos encontros anuais do CFE com os conselhos estaduais “ao estudo das questões ligadas à educação do pré-escolar”. Mais:

Que, nessa legislação, se dê ênfase aos programas de emergência, caracterizados como de “educação compensatória” para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau, na forma, aliás, do que preconiza o artigo 19 da Lei 5692/71 (BRASIL, 1979, p. 28).

Estas normativas do CFE vinham se referindo ao atendimento de crianças menores de sete anos; notava-se, porém, a preocupação com as crianças em idades mais próximas ao ingresso no 1º grau. Outras normativas do CFE que se seguiram, ao reforçar o caráter compensatório da educação pré-escolar a crianças maiores, diferentemente do que se pensava para as crianças menores, foi acentuando o caráter de duplo sistema da educação pré-escolar na década de 1970. Mas é esse mesmo parecer – de nº 2.018/74 – que irá preconizar uma política de educação compensatória para a educação pré-escolar na época, do qual vale destacar alguns excertos:

Sabe-se que, atualmente, cerca de 40% dos alunos matriculados na 1ª série do ensino de 1º grau (aproximadamente dois milhões e meio de crianças, em termos nacionais) não conseguem a promoção para a série seguinte. [...].

⁵⁰ A Indicação nº 45/74 foi assinada em 4 de junho de 1974 e o Parecer nº 2.018/74, em 5 de julho de 1974 (BRASIL, 1979).

E o grande drama da educação nacional está em que as grandes massas a serem educadas provêm de famílias economicamente desfavorecidas, que não só apresentam índices alarmantes de desnutrição, como vivem em precaríssimo “Status” cultural. [...]

É, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades, que se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil. Quer na forma de creches, para os primeiros dois anos de vida, quer na de jardim de infância, para a população os três aos seis anos, há que interessar os poderes públicos, notadamente estaduais e municipais, bem como entidades empresariais e comunitárias a traçarem as linhas mestras de um programa de efetivo atendimento educacional dessa faixa etária. Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do “currículo escondido”, as crianças das classes média e alta (BRASIL, 1979, p.22-26).

Haviam sido lançadas, no Brasil, as bases para a implantação de um programa de educação pré-escolar compensatória que atingisse grande parte da população infantil das classes populares, justificadas pelos altos índices de repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, que, por sua vez, se deviam às carências das mais diversas ordens das crianças das classes populares, incluindo a cultural. O que será observado no ano de 1975 será uma mobilização do governo federal em implantar esse programa, por meio do qual o MEC criou, junto ao DEF, uma coordenação, a Coepre. A partir daí, inicia-se uma série de estudos e publicações que irão anunciar a urgência de um programa nacional para a educação das crianças carentes em idade pré-escolar.

Inicialmente, o MEC realizou um levantamento do contexto da educação pré-escolar em curso no Brasil, que resultou na publicação do documento *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a), seguido de seminários e encontros de estudos que culminaram em outra publicação, também do MEC, de caráter orientador, sobre a educação pré-escolar a ser desenvolvida em nível nacional. Trata-se do documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b).

As políticas educacionais nacionais, na época, idealizaram uma pré-escola pública de caráter preparatório do ingresso das crianças na escola primária, justificada pelos índices de repetência e evasão escolar no ensino de 1º grau. Dirigida preferencialmente a crianças provenientes de classe social de baixa renda, a pré-escola deveria compensar “culturalmente” o que as famílias não poderiam prover a seus filhos e, além disso, sendo esta a clientela a ser atendida, deveriam, na pré-escola, estar integrados os aspectos de educação, nutrição e saúde.

Em 1975, o MEC, a partir de publicações oficiais, deflagra a implantação de um *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, indicado pelos próprios documentos publicados pelo MEC como um programa de baixo custo, diante da ampla cobertura de atendimento pretendida.

Para Fúlvia Rosemberg (1999):

Durante os governos militares, o Estado formulou uma política de intensa expansão da oferta de vagas, configurando à educação infantil um perfil de atendimento de massa [...] Apoiado numa concepção de educação compensatória, preparando as crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental [...] (p. 14).

A autora comenta que o modelo de pré-escola adotado na década de 1970, amparado na concepção de educação compensatória, foi inicialmente influenciado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ao discutir sobre a influência dessas instituições internacionais na educação pré-escolar no Brasil, ela chama a atenção para outra instituição, também mundial, até então pouco referenciada nas pesquisas, e que “atuou e continua atuando na elaboração e implantação de

educação pré-escolar: a Omep do Brasil, que, entre outras ações, realiza periodicamente congressos no país” (Id. *ibid.*, p. 22).

Para Rosenberg (1999), na política implementada pelos governos militares prevaleceu o atendimento pré-escolar de massa sob a influência dos organismos internacionais. No Brasil, instituições como a Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁵¹ e, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral),⁵² implantaram programas apoiados na concepção compensatória e no baixo custo. A autora acredita que esse programa nacional, mesmo tendo sido formulado pelo MEC, não foi por ele implantado na década de 1970, e sim pela LBA, através do Projeto Casulo⁵³, que, a partir de repasse de recursos destinados a instituições

⁵¹ Sônia Kramer (2001) esclarece que a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada no Brasil, em 1942, objetivando promover serviços de assistência social juntamente com o poder público e instituições privadas, para o amparo, em especial, aos convocados da II Guerra Mundial e seus familiares, com vistas principalmente à proteção da maternidade e da infância. Ao fim da guerra, a política assistencial da instituição voltou-se exclusivamente ao atendimento da maternidade e da infância, transformando-a em órgão consultivo do Estado. A LBA passou então a atuar nos centros de proteção à criança e à mãe, muitos deles criados pela própria LBA, como creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades. No ano de 1966, o Ministério da Justiça modifica a finalidade e a administração da LBA, incluindo a adolescência no seu atendimento. Ainda nessa década, sob dificuldades financeiras e dependendo de subvenções diretas consignadas no Orçamento da União, a LBA, por decreto presidencial, passa a receber verba da Loteria Federal. Em 1969, é transformada em fundação para prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Em 1974, a Fundação LBA se propõe executar o Projeto Casulo, objetivando, com baixo custo, atender “ao maior número possível de crianças” (p. 72).

⁵² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado em 1967 para fins da alfabetização de jovens e adultos. Extinto em 1986, cedeu lugar à Fundação Educar, que, por sua vez, foi extinta em 1989. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 6 de janeiro de 2013. Na década de 1980, sua estrutura foi efetivamente utilizada para a expansão do atendimento pré-escolar, sob a orientação do MEC (ARCE, 2008).

⁵³ Também denominado pela LBA como “Creche Casulo”, o modelo aproxima-se mais da pré-escola, pelo fato de as vagas oferecidas serem predominantemente em

privadas e a prefeituras, implantou um programa de alcance nacional antes mesmo do MEC.

Segundo a mesma autora, as origens teóricas do modelo de pré-escola de massa implantado pela LBA, a partir do Projeto Casulo, estão na ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN) e nas propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC). A proposta da implantação da educação infantil em larga escala no Brasil se deu pela associação entre organismos intergovernamentais e o governo militar, por meio do qual a estratégia de participação da comunidade apaziguou tensões decorrentes desse regime. “Os objetivos nacionais permanentes da DSN no período eram: integridade territorial; integração nacional; democracia; progresso social; paz social e soberania” (ROSEMBERG, 2006, p. 143). O “DC e a participação comunitária constituíam, no período, estratégias propostas para integração social e nacional de pessoas ou regiões” alijadas do processo de desenvolvimento (p. 147), o que veio a conferir à educação pré-escolar um caráter preventivo no discurso da segurança nacional. Para a autora, apesar de as origens desse modelo serem datadas da década de 1960, sua efetivação só veio a ocorrer no final da década de 1970, no quarto governo militar, sob a égide de um plano federal de assistência social em consonância com a DSN.

Vale lembrar, como enfatiza Germano (2008), que os governos militares⁵⁴ assumiram o Brasil com o Golpe de Estado de 1964, justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional como combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção, supostamente instaladas no país. As palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, sendo o lema *ordem e progresso* então “agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre o capitalismo e socialismo” (p. 315). O processo de democratização em curso no país desde a década de 1940 foi interrompido abruptamente e nesse sentido, uma das primeiras medidas tomadas pelo novo regime foi a imposição do silêncio

período parcial (quatro horas) e destinadas às crianças a partir de quatro anos (ROSEMBERG, 1992).

⁵⁴ Presidiram o Brasil no período de 1964 a 1985: General Castelo Branco (1964-1967); General Arthur da Costa e Silva (1967-1969); General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); General Ernesto Geisel (1974-1979) e General João Batista Figueiredo (1979-1985).

aos movimentos sociais, aos sindicatos, ao movimento estudantil, a ex-integrantes do governo então deposto, a “parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas” (p. 320). No contexto da repressão, da cassação de direitos e da fala do outro, o discurso, assegura o autor, se transforma em simples propaganda e no imaginário social, “o discurso ditatorial aparece, desde a primeira hora, como salvacionista (p. 321).

Assim, vamos ver nos documentos oficiais publicados pelo MEC na década de 1970, na esteira desse entendimento, que o discurso da educação pré-escolar da época também aparece com o forte componente salvacionista. A educação das crianças menores de sete anos é apontada como solução tanto na prevenção e correção dos problemas sociais – marginalidade e pobreza –, quanto dos problemas educacionais – evasão e repetência no ensino de 1º grau.

Seguindo os estudos de Germano (2008), no período recortado nesta pesquisa, observa-se uma crise do regime civil-militar⁵⁵, ou seja, a partir da segunda metade da década de 1970, os militares, no afã de garantir a sua legitimação no poder, vão substituindo o discurso de desenvolvimento e segurança por outro discurso, por meio do qual planos e programas educacionais surgem para favorecer a democratização política, a participação popular nas instâncias governamentais e a redistribuição de renda: “Neste contexto, é acionado o princípio da regulação, da negociação e de apropriação do vocabulário crítico desses movimentos [populares]” (p. 330).

Ao falar desse modelo de educação pré-escolar de ampla cobertura, proposto pelo MEC na década de 1970 em consonância com o discurso da prevenção da marginalidade e da pobreza, da democratização e da igualdade de oportunidades para crianças “carentes” para acesso e permanência no ensino de 1º grau, tal qual as crianças de classes médias e alta, Rosemberg faz uma importante ressalva em relação ao modelo anteriormente difundido:

⁵⁵ Apesar de o autor utilizar a expressão “regime militar”, optamos pelo uso do termo “regime civil-militar”, como já justificado.

Até o início da década de 70, o modelo de educação pré-escolar – na verdade pré-primária – perseguido pela administração educacional pautava-se por diretrizes recomendadas pela XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da UNESCO, de 1961 (UNESCO, 1961). Este documento enfatizava o caráter essencialmente educativo da pré-escola, que deveria perseguir um modelo estruturado, adequando-se, antes de tudo, à idade da criança. Recomendava-se um atendimento de preferência público e, neste caso, gratuito. O corpo docente deveria equivaler, na sua formação e remuneração, ao da escola primária [...] (UNESCO, 1961). Era este o modelo praticado no país e aquele desejado por técnicos das Secretarias Estaduais que já haviam implantado redes de pré-escola, considerado, porém, um atendimento elitista diante do novo projeto de extensão da cobertura (ROSEMBERG, 1992, p. 25).

Neste sentido, é importante observar que a partir da década de 1960 ocorreu também uma grande expansão de pré-escolas para as crianças da classe média e alta no Brasil. Preocupadas com o desenvolvimento infantil, dando ênfase a aspectos como criatividade e sociabilidade da criança, essa expansão acabou contribuindo para a mudança de entendimento desse termo, pela valorização do atendimento de crianças pequenas fora do âmbito familiar, “influenciando positivamente o aparecimento de novas posições em relação à creche por parte de alguns grupos sociais” (OLIVEIRA, 1988, p. 49).

Por outro lado, é importante lembrar que, desde as décadas de 1950 e 1960, a Unicef já vinha lançando as bases conceituais que constituiriam o modelo de educação infantil de programas alternativos, de baixo custo, em larga escala, utilizando o trabalho voluntário da própria comunidade, colaboração justificada, nesses países, pela falta de condições financeiras que sustentassem um atendimento dentro de padrões considerados ideais. Tal política foi propagada em diversos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil (SOUZA, 1984; ROSEMBERG 1999).

Na década de 1970, as soluções ao problema de atendimento à criança pré-escolar apontadas pelos organismos internacionais ganham força por ocasião da grande expansão da pré-escola vislumbrada pelo governo federal, reaparecendo fortemente o modelo pré-escolar de

educação compensatória, pautado na preparação da criança para a escola primária (CAMPOS, 1985; ROSEMBERG, 1992, KRAMER, 2001). Nessa época, visualiza-se também uma mobilização dos movimentos sociais urbanos, a partir da liderança feminina⁵⁶, por meio do qual surgem as reivindicações por creches nos bairros populares, juntamente com a demanda por melhoria das necessidades básicas desses bairros nas grandes cidades (CAMPOS, 1985).

No início dessa década, o MEC dá os primeiros sinais em direção a um amplo programa de educação pré-escolar, a partir dos pareceres e indicações emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do qual se enfatiza a adoção das ideias de educação compensatória e desse modelo de educação de massa assumido pela Unesco.

Vital Didonet, que esteve à frente da Coepre na época da criação desse órgão no MEC, ao ser indagado sobre alguns conceitos-chave, como o caráter de baixo custo do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, em entrevista concedida especialmente a esta pesquisa, propõe a questão sob a perspectiva de uma função estratégica:

O argumento que se usava na época de “baixo-custo” tinha uma função estratégica: vencer, aos poucos, a resistência dos setores conservadores e retrógrados, tanto internos do setor da educação, quando do ambiente econômico, de não “gastar dinheiro com uma educação não obrigatória e não necessária”... Era tão estratégico esse argumento, que onde se começava um programa com pouco dinheiro, a progressiva adesão e o compromisso que ele criava de continuidade foram, aos poucos, conseguindo sua inserção no plano de educação e os recursos que necessitavam para melhorar a qualidade⁵⁷.

⁵⁶ São movimentos de base, que surgem em São Paulo com a participação ativa de mulheres em organizações como “clubes de mães”, “amigos de bairro”. Esses e outros grupos vão se constituindo isoladamente em torno da luta por solicitação por creches, vindo a se tornar um movimento unitário, conhecido como “Movimento de Luta por Creches”, que na década de 1980 cresce com a grande adesão e sustentação das mulheres operárias (ROSEMBERG, 1989).

⁵⁷ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

Assim como para Didonet, outro conceito-chave – o caráter preparatório da pré-escola – também poderia ser compreendido como um argumento estratégico, pois, em seu entender, o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* não tinha uma atribuição de educação pré-escolar essencialmente como preparatória:

A concepção subjacente era de que a educação pré-escolar tinha *valor em si mesma*. Era difícil defender essa ideia frente à restrita aceitação que ela tinha nos meios educacionais, sobretudo do ensino fundamental da época. Por isso, usavam-se os dois argumentos: ela vale por si mesma, pelo que significa para a criança e, ao mesmo tempo, a torna ambientada ao espaço escolar, facilitando sua inserção na escola e familiarizada com os programas escolares (grifos do autor).⁵⁸

As explicações de Vital Didonet, em oposição aos conceitos-chave identificados na leitura atenta dos documentos publicados pelo MEC na época, referentes ao lançamento do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, como também nos estudos de alguns autores citados nesta pesquisa, reforçam o entendimento de que havia discordância nas diversas instâncias envolvidas na consecução desse programa.

Neste sentido e no contexto das discordâncias em relação às concepções de pré-escola, de discursos em disputa no âmbito das discussões e da formulação de documentos do MEC, segundo Shiroma, Campos e Evangelista (2004) é necessário considerar, na análise dos documentos oficiais de política educacional, que não se faz a pesquisa nesses tipos de documentos:

com base em quão ‘fiéis’ eles são, no sentido de traduzirem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores, ou quão seguramente eles representam a realidade. Analisamos o conteúdo, forma, estrutura e organização do documento não por ‘acreditarmos’

⁵⁸ Id. Ibid.

nem ‘nos guiarmos’ por eles, mas por considerarmos que a análise dos discursos é um meio privilegiado de abordarmos as mudanças sociais (p. 2, grifos das autoras).

Steininger (2009) lembra que em 1975, “em âmbito nacional, intensificou-se um empenho de implantar a educação pré-escolar em todos os estados brasileiros” (p. 30), o que já poderia ser percebido no documento *Política Nacional Integrada da Educação* do MEC, publicado nesse ano, e que não tratava especificamente da educação pré-escolar. O documento, ao tratar dos ensinos de 1º grau, 2º grau, superior, supletivo e educação continuada, aponta a necessidade de programas relativos à educação pré-escolar numa política nacional de educação voltada a uma ação preventiva. A prevenção dizia respeito a aspectos como saúde, alimentação e higiene, relacionados à educação, visando a assegurar a capacidade de aprendizado do aluno e sua preparação para a sociedade. Esse, a nosso ver, foi outro documento que anunciou tanto o caráter integral, como o preparatório da educação pré-escolar idealizada pelo governo federal na época, visto que, por meio da questão da prevenção – a partir da integração das áreas de saúde, alimentação e higiene da criança –, se chegaria à redução da repetência e da evasão dos alunos do ensino de 1º grau pertencentes às camadas da população infantil marcadas pela “marginalidade cultural”, discurso que será localizado em várias publicações do MEC que se sucederam nesse período.

Questionado sobre a sua participação na elaboração desse documento, Vital Didonet fez a seguinte ponderação:

Minha participação foi pequena, mais para abrir espaço, no planejamento nacional da educação, para a educação infantil (na época chamada de “educação pré-escolar”, segundo a terminologia francesa, na qual a educação no Brasil mais se inspirava, e também porque o foco eram as crianças de 4 a 6 anos de idade). Havia, no Brasil, oposição de setores acadêmicos e de alguns dirigentes educacionais à criação de um programa para a educação pré-escolar. Argumentavam eles que a pré-escola não era obrigatória, que iria tirar dinheiro do ensino obrigatório – que era o ensino de primeiro grau (como aquele passou a se chamar pela Lei 5.692/71), que era

preciso primeiro universalizar o ensino de primeiro grau etc.⁵⁹

A despeito das divergências em relação à implantação de um programa de educação pré-escolar, o que se percebia era a mobilização do governo federal a seu favor, como enfatiza Didonet: “Havia, sim, uma decisão explícita do MEC em desenvolver a educação pré-escolar. Por isso, criou o Serviço de Educação Pré-Escolar (Sepre), em 1973 ou 1974, logo em seguida ampliado e mais elevado, com *status* de coordenação: Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre)”⁶⁰. Havia um discurso oficial da necessidade de urgente expansão do atendimento de crianças menores de sete anos. A esse discurso aliou-se a justificativa de implantação de programas de baixo custo, modelo com origem em organismos internacionais, para garantir atendimento a um maior número de crianças. A problemática da repetência e da evasão escolar instalada no 1º grau também passou a integrar esse discurso. Isto é claramente identificado em vários documentos oficiais que surgem a partir de 1975, justificando e orientando a expansão da pré-escola no Brasil.

A identificação desse discurso, de seus conceitos-chave e das próprias discordâncias decorrentes do envolvimento das várias instâncias na área da educação, é essencial para compreender a mudança social que vinha sendo “desenhada” a partir da retórica da época, que vai modificar o cenário da educação pré-escolar na década de 1970 e gerar importantes e significativas mudanças a partir da década de 1980, culminando com a Constituição de 1988 e o reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos e, na década de 1990, com o reconhecimento da educação infantil como etapa inicial da educação básica, a partir da LDB 9.394 de 1996.

Aplica-se, aqui, a teoria de Fairclough (2001) sobre os discursos, que são, ao mesmo tempo, texto, prática discursiva e prática política. Os discursos implicam a prática social e a análise crítica do discurso permite, assim, apreender as mudanças sociais, visto que a linguagem é entendida como prática social, o que implica dizer que há uma:

⁵⁹ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

⁶⁰ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (p. 91).

Num dos documentos do MEC – o *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil* –, a urgência em torno da educação pré-escolar nacional era evidenciada na justificativa da publicação do próprio documento frente às necessidades da criança menor de sete anos:

Dois motivos nos levaram a publicá-lo agora, mesmo sabendo-o incompleto. O primeiro é que todo documento diagnóstico é a concretização de um processo de constante atualização e revisão. O segundo motivo é que parece ter surgido o grande momento da educação pré-escolar no Brasil. Não podemos esperar pela perfeição, sob risco de perdermos a hora. É preciso aceitar o desafio que nos fazem milhões de pré-escolares marcados pela subnutrição, pela marginalização cultural e pelo atraso no seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo (BRASIL, 1975c, p. 4).

Havia todo um contexto – entorno social – que alimentava essa prática discursiva do governo para que chegasse às demais esferas administrativas – estados e municípios –, que, em certa medida, também partilhavam dos mesmos problemas, como a evasão e repetência no 1º grau e a falta de oferta de vagas na pré-escola para atender às crianças de classes populares, já que a pré-escola estava concentrada nas mãos da iniciativa privada, atendendo crianças das classes média e alta. As discussões acadêmicas, as pesquisas, a movimentação da sociedade civil e os documentos do MEC vinham anunciando uma mudança social em torno da

questão da pré-escola e das políticas educacionais para a educação das crianças de zero a seis anos, mas, em especial, para as de quatro a seis anos, pois no discurso recorrente do governo federal havia uma ênfase na crise do ensino de 1º grau, causada pela repetência nas primeiras séries e evasão, crise que, segundo o mesmo discurso, poderia ser resolvida, ou atenuada, com a preparação das crianças na pré-escola, em idades próximas ao ingresso no 1º grau. Como lembram Shiroma, Campos e Garcia (2004): “O uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais (p. 10)”.

As ações e deliberações, na década de 1970, acerca da educação das crianças pequenas no Brasil, não se restringiram ao campo educacional e ao MEC, como veremos melhor um pouco mais adiante. A própria atuação da LBA atesta tal premissa, através do *Projeto Casulo*, que Rosemberg (2006) indica ter sido concretamente implantado em 1977 e que, em menos de quatro anos, já teria atendido a quase 1 milhão de crianças de classes populares, expandindo-se “à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal” (p. 154), antes mesmo, como destacou a autora, da atuação concreta do próprio MEC. Para Rosemberg (1992), isso pode ser atribuído ao fato de que a proposta do MEC não possuía verbas orçamentárias específicas ou, ainda, por ser destinada às populações pobres e pautada em expedientes dessa própria população, a saber, na cessão da mão de obra voluntária ou nos espaços ociosos, sem, contudo, considerar “o momento político brasileiro, quando o discurso participativo era proferido por um governo autoritário e o movimento social se mobilizava por um Estado do bem estar-social” (p. 24). Na tensão social provocada pelo regime civil-militar, a LBA, como lembra a autora, já atuava em nível local e com experiência de projetos de assistência junto a comunidades, não havendo, assim, “resistências a quebrar” (p.26).

As *Unidades Casulo*, como também eram chamadas, visavam ao atendimento a crianças de zero a seis anos, estando explícito o caráter preventivo da marginalidade do menor centrado em higiene, saúde e nutrição da criança. Para Kramer (2001), esse atendimento através do *Projeto Casulo* também pretendia possibilitar às mães o ingresso no mercado de trabalho, para elevação da renda familiar. As *Unidades Casulo*, implantadas em todo o território nacional, atendiam às crianças no período

de quatro ou oito horas diárias, dependendo das condições locais, sob solicitação de estados, prefeituras municipais ou obras sociais particulares.

É estabelecido convênio entre a instituição e o Projeto Casulo, e através dele a LBA pode financiar a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento por conta da instituição conveniada. Muitas vezes esse pessoal trabalha sem remuneração, como voluntariado (KRAMER, 2001, p. 73).

Destaca a autora que, segundo documentos por ela consultados, a diretriz geral do *Projeto Casulo* não previa o caráter preparatório para fins do ingresso no sistema escolar: “Sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo” (p. 73). Essa diretriz, na prática, muito se diversificava em função de o projeto funcionar por convênios com órgãos que poderiam ter outras diretrizes, o que, todavia, não excluía que a ele se vinculassem. A autora também chama a atenção para o fato de haver pouca documentação sobre a execução do projeto em nível nacional, o que dificulta uma análise mais aprofundada, como, por exemplo, em relação à questão do caráter não-preparatório do atendimento no *Projeto Casulo*, ainda que em pronunciamentos oficiais da instituição a pré-escola fosse enfatizada também como solução dos problemas da escola de 1º grau.

Para Rosenberg (1992), o MEC só assumiu concretamente a expansão da educação pré-escolar no Brasil na década de 1980, apesar de na década de 1970, como vimos, ter lançado o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* e ter publicado documentos que o embasavam, além de orientar sua implantação em todo o País. Para a autora, a LBA assumiu essa frente antes mesmo do MEC e somente em 1981, com a entrada do Mobral em cena, o MEC teria conseguido efetivamente implantar um programa de educação pré-escolar que, assim como os programas desenvolvidos pela LBA, também era destinado às crianças de classes populares, com os mesmos objetivos de prevenção e correção, com as mesmas estratégias de um modelo de baixo custo, já que a pré-escola não era considerada como um nível educacional, mas como um programa.

Para Vital Didonet, a atuação da LBA não se deu em função da falta de verbas do MEC:

O orçamento da LBA vinha do Ministério da Previdência e Assistência Social e cujo objetivo era a assistência a *populações excluídas*, marginalizadas, empobrecidas. Como é ainda hoje: *para quem dela necessitar* – art. 203 da CF; O MDS⁶¹ tem por finalidade a assistência social a populações em situação de vulnerabilidade social [...]. O MEC, que pertence a outro setor – a educação –, tem como horizonte o **universo** da população, pois educação é direito de todos, assim como a saúde.

Então, o MEC não tinha que apelar para a LBA para fazer o que lhe competia, nem o fez. Antes, procurou criar consciência social e política sobre o significado, a importância e a necessidade de iniciar a educação das crianças nos primeiros anos de vida (pois isso já era tema presente na UNESCO, apregrado como necessidade e relevância para toda criança [...]) (grifos do autor)⁶².

Contudo, Didonet não deixa de considerar que o fato de a LBA ter à sua disposição mais verbas deu “maior fôlego” a seu programa. Acrescenta, ainda, que LBA e MEC constituíam âmbitos distintos em relação à atuação e ao público-alvo:

A LBA atendia principalmente as associações comunitárias, filantrópicas e confessionais que recebiam crianças de famílias dos estratos mais baixos de renda: elas demandavam apoio do governo para uma ação que seria do governo, mas que este não desenvolvia ou o fazia em escala muito pequena. Para não ser apenas assistencial no convênio de repasse de recursos para esse atendimento (que atendia principalmente a alimentação, algum material

⁶¹ Ministério do Desenvolvimento Social.

⁶² Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

didático), a LBA elaborou o Projeto Casulo, que incluía diretrizes, orientações e sugestões de atividades na área de saúde, social e na educação.

O foco do Programa do MEC era as crianças de 4 a 6 anos, enquanto a LBA não tinha uma idade restrita, uma vez que conveniava, na perspectiva da assistência social, com as organizações sem fim lucrativo que atendiam crianças. Algumas delas atendiam crianças a partir de alguns meses de vida até 10 ou 12 anos de idade, pois as famílias assim o queriam, por não terem onde e com quem deixar seus filhos. Grande parte, senão a maioria das crianças de 7 anos e mais, atendidas por essas instituições, frequentavam a escola pública num período do dia e, no outro, nessas instituições sociais para não ficarem na rua ou presas em casa enquanto seus pais estavam no trabalho extradomiciliar⁶³.

Quanto à atuação do Mobral, se essa instituição entrou em cena em função das verbas que dispunha ou do aproveitamento da sua estrutura, Didonet pondera:

Creio que por ambas as razões. Em relação à verba, os recursos do MOBREAL – depois, Fundação EDUCAR – não provinham do orçamento público. Não era o Governo Federal – Ministério do Planejamento ou o MEC – que dava dinheiro para o MOBREAL (Fundação Educar), mas os empresários [...]. Portanto, o que a educação pré-escolar pudesse ganhar com a ação do MOBREAL era ganho para uma causa fundamental do MEC, e para a qual passara a receber valores muito baixos do orçamento público. Era uma questão estratégica, portanto.

A estrutura do MOBREAL era outro fator relevante: ele estava presente em todos os municípios do País e podia, assim, expandir a experiência educativa da pré-escola aos mais isolados rincões, onde havia criança sem atendimento. Ser ou não sua função originária, é

⁶³ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

uma questão que motivou uma CPI..., em virtude da qual deixou de atuar nessa área.

O MOBREAL, sim, fez parte do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (ele pertencia à estrutura do MEC, como fundação), assumindo parte das metas de atendimento. Vale a pena conhecer as ações que ele realizou, de qualificação dos monitores, supervisores e orientadores, de elaboração de programas e orientações pedagógicas – consideradas de boa qualidade.⁶⁴

Segundo Arce (2008), na década de 1980 a estrutura do Mobral foi efetivamente utilizada para a expansão do atendimento pré-escolar por todo o território nacional, pois nesse período foi o responsável direto pela educação de crianças de 4 a 6 anos no Brasil, seguindo as orientações do MEC. A utilização dos recursos da comunidade e o trabalho voluntário, tônicas já desenvolvidas pelo Mobral com a educação de adultos foram absorvidas na educação infantil, que se tornou “um terreno fértil para a cristalização das mesmas. [...] Passar a educação infantil para as mãos do mesmo tornaria a sua expansão mais rápida e barata, respondendo assim aos anseios populares por este tipo de atendimento” (p. 378). O Mobral, grande responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, na década de 1980, já em 1982, respondia por 50% do atendimento pré-escolar público, ainda sob a tônica do trabalho voluntário.

A profusão de fatos já evidenciados neste capítulo remete ao contexto no qual se desenrolaram fatos relevantes acerca da educação pré-escolar, assinalando a década de 1970 como um marco na deflagração de políticas públicas destinadas a este segmento, vindo a influir significativamente nas deliberações da educação das crianças de zero a seis anos, nas décadas seguintes.

No II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, promovido pela OMEP, em julho de 1976 em São Paulo, Vital Didonet representando o MEC, na conferência “A Atuação do MEC-DEF junto ao Pré-Escolar”, indicava ser aquele o momento da educação pré-escolar no Brasil:

⁶⁴ Id. *ibid.*

O segundo ponto para o qual a realização deste Congresso nos alerta é a força crescente, no Brasil, em favor da educação pré-escolar. Não se trata de uma voz que clama no deserto, já há ouvinte, já há educadores, já existe eco. Ressoa pelos quatro cantos que não podemos mais continuar fazendo educação, no seu verdadeiro sentido, se não a começarmos nas primeiras idades da criança. [...]
Há uma demonstração externa de pujança da educação pré-escolar (DIDONET, 1976, p. 92).

Mas para Campos (1984), após uma fase de “intensa valorização da educação pré-escolar, verificava-se, no início da década de 1980, certo desencanto, e mesmo uma franca oposição à prioridade conferida a este nível de ensino pela política do MEC” (p. 53). A autora afirma que tal questionamento, advindo tanto da área acadêmica quanto da política, seria decorrente dos trabalhos críticos sobre a concepção de educação compensatória do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* lançado pelo MEC em 1975, como também em relação à atuação do Mobral na pré-escola e, ainda, sobre a alocação de recursos para a pré-escola, enquanto nem mesmo os problemas do ensino de 1º grau estavam equacionados.

Na esteira desse “desencanto” e “oposição”, Ana Maria Poppovic (1984) reagia às críticas levantadas no meio acadêmico no tocante à política do MEC. Temia, por exemplo, que a discordância em torno do discurso de caráter compensatório pudesse significar privação de pré-escola para as crianças de classes populares, *a priori* as mais beneficiadas pelo programa do governo federal:

Existe no discurso oficial, sem dúvida, o argumento compensatório e a abordagem da carência cultural. Se estas colocações assim são feitas para “esconder que as causas do fracasso escolar estão na infra-estrutura sócio-econômica da sociedade”, isto deve ser desmascarado. Porém, deve-se considerar que se o discurso oficial existe agora, mesmo que defeituoso, ele traduz um compromisso que é o atendimento oficial à criança brasileira em idade pré-escolar, compromisso este do qual nem se cogitava até pouco tempo atrás.

Se o discurso leva a uma concepção inadequada de pré-escola, será preciso modificar esta concepção, porém nunca tornar a castigar as crianças pobres privando-as dessa etapa educacional sob o argumento de que não podemos deixar o governo criar uma escola para os “carentes culturais” (poder-se-ia ler, os pobres) com a finalidade de “compensar suas deficiências ou diferenças” (poder-se-ia ler, dar-lhes base e estruturas mentais para poder aprender adequadamente a ler e escrever) (p. 54).

Lembra ainda, a mesma autora, que seria inegável admitir que as iniciativas do governo federal para a pré-escola, em especial na segunda metade da década de 1970, contribuíram para que a taxa de escolarização fosse dobrada em cinco anos: enquanto em 1970 essa taxa para a população de cinco e seis anos era de 4,82%, em 1974 de apenas 5,84%, o censo demográfico de 1980 indicava um índice de 11,94%. Isto significa que “um fato que não pode ser desprezado é que até 1974, enquanto não existia o discurso oficial sobre a pré-escola, o aumento desta se dava muito lentamente e favorecendo a escola particular” (POPPOVIC, 1984, p. 54).

De modo que, sob vozes dissonantes, em cenário marcado por governos militares, no fervor da criação de políticas nacionais de expansão de vagas na educação pré-escolar⁶⁵ – deflagradas pelo MEC e consubstanciadas no *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* –, a prefeitura de Florianópolis implantou um programa de educação infantil pública na capital catarinense, no ano de 1976, para atender crianças de zero a seis anos.

2.3 – “PORQUINHO DE ENGORDA” NÃO! IMPLANTAÇÃO E INÍCIO DA EXPANSÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

⁶⁵ Para Rosemberg (2003), além da expansão de vagas, a política nacional foi marcada também pelos modelos não-formais “apoiados em recursos improvisados (espaço-físico, material pedagógico, mão-de-obra); criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a educadores (as) leigos [...]; a retenção de crianças tendo 7 anos e mais em programas de educação infantil; [...]” (p. 34).

Como já visto no início deste capítulo, o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, lançado em 1976, diferentemente do sistema de dupla origem historicamente observado em nível nacional, vai implantar um sistema de educação pré-escolar que, em linhas gerais, consideramos ser um sistema único de educação infantil, em que creche e a pré-escola haviam sido concebidas sob a tutela de um único projeto, que anunciava o atendimento às crianças de zero a seis anos no município de Florianópolis – o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. O programa local de educação pré-escolar, como já evidenciado foi criado no contexto dos dez últimos anos do regime civil-militar no Brasil.

Waltrick (2008) lembra que é no interior do quadro político de indicação dos prefeitos alinhados com o governo militar que se inicia o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. O prefeito de Florianópolis em 1976 era Esperidião Amin Helou Filho, que nomeado pelo então governador Konder Reis, permaneceu no cargo de 1975 a 1978.⁶⁶

Na época da implantação desse programa local, foi criado, “provisoriamente”,⁶⁷ na Sesas um setor específico para a pré-escola. Este setor ficou sob a coordenação de Sônia Maria Dutra Luciano, professora da educação pré-escolar do Colégio Coração de Jesus, convidada pelo

⁶⁶ Esperidião Amin Helou Filho, além de ter sido nomeado pelo governo militar, na década de 1970, voltaria ao cargo pelo voto direto, entre 1988 e 1990, quando então se afastou para concorrer ao Senado, vindo a se eleger senador (WALTRICK, 2008, p. 64). Na sequência de prefeitos indicados no período da ditadura civil-militar, estiveram à frente da prefeitura de Florianópolis, no curto período entre agosto de 1978 e fevereiro de 1979, os prefeitos Nagib Jabor e Almir Saturnino de Brito; Francisco de Assis Cordeiro assume a prefeitura de fevereiro de 1979 a abril de 1983, seguido por Claudio Ávila da Silva, com mandato até novembro de 1984; Alcino Vieira assume em seguida, até fevereiro de 1985; Aloísio Piazza assume a prefeitura de janeiro a dezembro de 1985. Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_prefeitos_de_Florian%C3%B3polis. Acesso em: 13 de nov. de 2011.

⁶⁷ Segundo Ostetto (2000), esse setor foi criado para a implantação do Projeto Núcleos de Educação Infantil em 1976, mas nos documentos consultados tal setor irá constar do organograma da secretaria somente em 1979, ano em que a “Prefeitura Municipal de Florianópolis instituiu uma reforma administrativa em todos os órgãos municipais” (p. 40).

secretário de Educação João Aderson Flores, em 1976, para implantar o programa.

Caracterizada como “versão preliminar”, a proposta seria inicialmente implementada em unidades-piloto – os “Núcleos” –, gérmenes do Sistema de Educação Pré-Escolar:

Trata-se não somente de implantar Núcleos de Educação Infantil, mas de desenvolver um Sistema de Educação Pré-Escolar. Esta experiência garantirá a circulação de ideias, conteúdos, informações, atividades, custos que permitam a expansão gradual e progressiva do Sistema.

Esse sistema deve ser dotado de uma estrutura, de caráter dinâmico, o que tornará passível de elemento e parâmetros que, saídos dos próprios Núcleos, assegurem as funções de auto-direção, controlando os resultados dos trabalhos produzidos e reajustando-se face às modificações (SESAS, 1976, p. 1).

O secretário, não concordando com a nomenclatura utilizada nacionalmente –“pré-escola” –, propôs a expressão “educação infantil”, atribuindo às primeiras instituições inauguradas a denominação de “Núcleos de Educação Infantil”, pois, segundo suas próprias palavras, “se ela [pré-escola] era uma escola, se ela tinha concepções de educação, ela não podia ser chamada de pré-escola” (OSTETTO, 2000, p. 36). O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* faz alusão aos “núcleos” que, na etapa inicial do programa (1976), atenderiam às crianças de três a seis anos, em período parcial. Na etapa seguinte (1977), conforme previa o projeto, seriam atendidas as crianças em outros níveis – “creche e maternal” –, o que só veio a acontecer em 1979, com a inauguração da primeira creche, atendendo a crianças de zero a seis anos em período integral. Vale lembrar que a expressão “educação infantil” era pouco utilizada na época, vindo a se difundir a partir da Constituição de 1988 e, mais precisamente, na LDB 9.394/61.

Vale esclarecer que, ao defendermos a posição de que em Florianópolis, em 1976, foi implantado, em linhas gerais, um sistema único de educação infantil, referimo-nos, como já mencionado, aos seguintes fatos: 1) Creche e pré-escola estavam vinculados a uma única área – educação –, sendo concebidos sob um único projeto – *Projeto Núcleos de*

Educação Infantil –; 2) foram contratadas professoras com a mesma formação para o atendimento tanto nas creches como nos Núcleos de Educação infantil, ou seja, um quadro único de profissionais, independente da faixa etária a ser atendida; 3) a proposta de Florianópolis se destinava a uma clientela única – crianças de classes populares ou como denomina o projeto, “crianças carentes”. Não obstante, tomamos o cuidado de nos referir a um “sistema único em linhas gerais”, pois identificamos na estruturação desse sistema algumas caracterizações do duplo sistema observado em âmbito nacional, quais sejam: foram previstas duas modalidades no que se refere ao período de atendimento e à faixa etária, ou seja, a creche para atender às crianças de zero a seis anos, em período integral, e os Núcleos de Educação Infantil – correspondentes à pré-escola – , para as crianças de três a seis anos⁶⁸. De qualquer modo, a criação da educação infantil na RME de Florianópolis viria a se diferenciar sobremaneira da proposta nacional na época, como veremos no capítulo 3.

Questionada sobre o início da implantação da educação infantil no município, a primeira coordenadora do setor pré-escolar da Sesas, Sônia Luciano, contou sobre a procura de um local no bairro da Coloninha para sediar o primeiro Núcleo de Educação Infantil, que foi instalado em uma capela desativada pela Igreja Católica. Mas lembra de um fato inusitado desse início da educação infantil: “Quando entrei na Prefeitura, além de nós irmos visitar essa igreja para ser o NEI, nós fomos na LBA. A Luciana coloca isso aí?”, pergunta Sônia Luciano, referindo-se ao livro de Luciana Ostetto (2000) que tínhamos em mãos e por quem ela havia sido entrevistada anos atrás. À negativa, segue-se sua fala:

Fomos até a LBA. Eu e o Professor Aderson contamos que éramos da rede municipal e que ia se criar a educação pré-escolar e perguntamos se a LBA estava ajudando as prefeituras. “Sim, realmente nós vamos ajudar. Só que é assim: a senhora vai ter que selecionar trinta crianças, as mais carentes, as mais miseráveis e vamos botar numa sala. Aí a Prefeitura vai dar toda a parte de saúde, remédio de vermes, vai

⁶⁸ No *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, encontramos a referência ao atendimento nos Núcleos de Educação Infantil tanto às crianças de três a seis anos, quanto às de quatro a seis anos.

dar alimentação e a LBA vai dar uma verba para a Prefeitura fazer isso. No final de três meses essas crianças vão ser pesadas e medidas. Se desenvolveram, elas saem. Entram mais trinta para serem desenvolvidas”.

Chamava-se isso... tinha uma sigla lá deles. Eu olhei... “Não, se a criança entrou, três meses ela vai aprender e os outros três meses?” [...]

Aí agradecemos a boa vontade.

Eu olhei para o Professor Aderson que disse assim “mas esse sistema de porquinho de engorda não vai dar para a nossa Prefeitura”. Foi por isso que nós ficamos sem verba, sem nada.⁶⁹

E continuou, ao lembrar da verba que pretendiam mas que inicialmente não conseguiram, pois a proposta na LBA⁷⁰ não serviria para o projeto da prefeitura e vice-versa:

Isso é educação? Bem que o Professor Aderson foi muito feliz quando disse: “porquinho de engorda ninguém quer”. Eu já cheguei para ele e disse: “Aderson isso aí não existe, isso aí não pode existir. Então só porque é pobre vai ficar três meses na escola? Vai ficar numa creche? E depois?”... E daí tu vai contar que atendeu 90 crianças, quando na realidade só foram trinta de cada vez? Não, não! [...].⁷¹

A narrativa de Sônia Luciano, referindo-se à política da LBA na época para as crianças pequenas, suscitou a necessidade de investigação dos programas dessa instituição, para descobrir qual seria este programa oferecido à prefeitura de Florianópolis, pois, na incursão sobre o contexto da implantação da educação pré-escolar na década de 1970 no Brasil, a

⁶⁹ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de junho de 2012.

⁷⁰ Vale lembrar que, segundo Rosemberg (2006), esse projeto foi efetivamente implantado em larga escala somente em 1977, o que poderia explicar o tipo de verba sugerida pela LBA para a prefeitura municipal de Florianópolis, em 1976.

⁷¹ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de junho de 2012.

menção à LBA – no tocante à demanda ao atendimento pré-escolar –, deu-se em torno da implantação do Projeto Casulo, mais vezes referido, a despeito das outras frentes⁷² assumidas em relação à maternidade e à infância carentes.

Foi no documento *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*, de 1975, que se localizou o referido programa da LBA, sob a sigla de *Projeto de Unidades de Reeducação Alimentar para o Pré-Escolar* (Urape). De acordo com tal documento, o programa teria sido lançado “recentemente”. Na descrição dos seus objetivos são confirmadas as informações de Sônia Luciano:

As URAPES têm os seguintes objetivos: educação ou reeducação das mães ou responsáveis por menores em idade pré-escolar e em estado de subnutrição, visando transmitir-lhes hábitos alimentares saudáveis, ensino sobre o preparo e consumo de alimentos e a prestação de assistência alimentar adequada às crianças subnutridas de 2 a 6 anos de idade, até sua reabilitação. A reabilitação se dá, em média, após 3 meses de atendimento. Prevê-se assistência à família, mesmo após a recuperação da criança (BRASIL, 1975, p. 46).

O fato de a Sesas não ter aceitado a verba da LBA para implantação de um programa na modalidade da Urape é relevante na medida em que atesta o caráter educacional e institucional do atendimento pretendido para as crianças pequenas no *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, como também ratifica a intenção, expressa na proposta do programa, em desenvolver um sistema de educação pré-

⁷² A LBA mantinha uma diretoria em cada estado, com “divisões equivalentes aos departamentos nacionais”. Desenvolvia ação direta e indireta. “A ação direta se dá em obras e serviços próprios, nas unidades federadas, localizadas em áreas sócio-economicamente carentes. Possui Centros Regionais, Centros Sociais, Agências de Serviço Social, integrados ou não aos Centros. Núcleos de Educação para o trabalho, maternidade e hospitais infantis. A execução indireta é prestada através de celebração de convênios de assistência técnica e cooperação financeira com entidades alheias, governamentais ou não, confessionais ou aconfessionais” (BRASIL, 1975...,p. 45).

escolar nesse município e não somente atender às crianças de modo emergencial, priorizando a alimentação, como previa o Urape. Isto se confirma nas palavras do secretário da Educação na época, professor João Aderson Flores, ao recordar a ida à LBA:

Fomos atendidos por uma senhora fantástica [...], mas ela estava restrita àquelas programações nacionais, [...] mas o que nós queríamos, não era só um problema de educação compensatória, alimentação. [...] acreditávamos que não bastava a criança receber a alimentação adequada [...]. Porque modestamente era a visão científica que nós tínhamos do projeto, quer dizer, não era simplesmente arrumar um lugar para criança ficar naquele período e com alguém que ficasse cuidando; ou seja, queríamos que todo dia tivesse uma programação de promoção da criança e de estimulação com o brinquedo, o jogo, o canto, o lúdico, a integração social das crianças⁷³.

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* previa, na sua primeira etapa, o atendimento de “240 crianças com idade de 4 (quatro) anos a 6 (seis) anos distribuídas em três unidades [...]” (SESAS, 1976, p. 3-4). As unidades seriam os Núcleos de Educação Infantil a serem implantados em três bairros de Florianópolis: Coloninha, São João do Rio Vermelho e Ribeirão da Ilha, mas apenas os dois primeiros foram inaugurados, em 1976 e 1977, respectivamente. A escolha desses dois bairros, ao que tudo indica, esteve atrelada ao atendimento de uma “clientela carente”, em conformidade com o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*.

Até o final da década, nos anos subsequentes, 1977, 1978, 1979, a previsão do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* era de inaugurar três NEIs a cada ano, em comunidades “a definir”, o que também não foi concretizado. Estavam ainda previstas, em etapas posteriores, o atendimento, na Ilha, às comunidades de Cachoeira do Bom Jesus, Ingleses do Rio Vermelho, Santo Antônio de Lisboa, Ratores, Pântano do Sul, Pantanal, José Mendes, Prainha, Saco dos Limões, Caieira da Barra do Sul, Costeira do Saco dos Limões, Trindade, Cidade Universitária e

⁷³ Entrevista com João Aderson Flores concedida em 6 de novembro de 2011.

Agronômica. Na região continental, estavam previstas unidades de atendimento nas comunidades de Coqueiros, Bom Abrigo, Itaguaçu, Abraão, Palhocinha⁷⁴ e Capoeiras.

Com efeito, observa-se, no período que vai de 1976 a 1980, que a expansão ficou por conta da inauguração de cinco NEIs e de uma creche. Contudo, não aconteceu como previsto (inauguração de três NEIs a cada ano). Isto só aconteceu no ano de 1979 (Tab. 1).

Com o aumento de três NEIs, surgiram, entre 1976 e 1980, mais 438 vagas na educação pré-escolar do município (Tab. 2).

Somente a partir de 1979, portanto, houve aumento na oferta de vagas, em decorrência do maior crescimento em termos de criação de novas unidades.

Tabela 1- Criação de unidades de educação infantil entre os anos de 1976 e 1980

Ano	Unidades de Educação Infantil/Bairro
1976	NEI Coloninha (Coloninha)
1977	NEI São João Batista (Rio Vermelho)
1979	NEI Orisvaldina da Silva (Lagoa da Conceição)
	NEI Alto Ribeirão (Alto Ribeirão)
	NEI Raul Francisco Lisboa (Santo Antonio de Lisboa)
	Creche Maria Barreiros ⁷⁵ (Coloninha)
1980	NEI Judite Fernandes de Lima (Saco Grande I)

Fonte: Ostetto (2000).

⁷⁴ Segundo relato de moradores de Coqueiros, Palhocinha situava-se na região inicial da localidade. Atualmente integrada ao bairro, esta comunidade não existe mais.

⁷⁵ Em 1979, o NEI Coloninha é extinto, substituído pela Creche Professora Maria Barreiros, que passa a atender em prédio próprio, inaugurando o atendimento em período integral e para crianças de zero a seis anos, modalidade não prevista no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (SESAS, 1976). Ostetto (2000, p. 68) diz que nos documentos não localizou a justificativa dessa iniciativa, mas, nas entrevistas, o motivo apontado foi a solicitação das mães que queriam trabalhar e que não tinham onde deixar os “filhos pequenos”, como faziam com “os grandes”.

Mesmo ultrapassando o arco da pesquisa, vale comentar que, no período seguinte – de 1981 a 1985 –, ocorreu uma expressiva expansão, a maior nos dez primeiros anos da educação infantil na RME, que coincidem com os dez últimos anos do regime civil-militar no Brasil, fato decisivo na política nacional de expansão de vagas na pré-escola que, ao que tudo indica, repercutiu na política local.

Tabela 2 - Evolução de matrícula na educação infantil da RME entre os anos de 1976 e 1980

Ano	Nº de crianças atendidas
1976	92
1977	150
1978	166
1979	463
1980	530

Fonte: Ostetto (2000).

Nesse período, foram inauguradas mais 26 unidades, sendo 19 Núcleos de Educação Infantil e sete creches⁷⁶. Do ano de 1981 para 1985, foram oferecidas 1.408 vagas a mais.

Para Waltrick (2008, p. 72), o crescimento das matrículas da educação pré-escolar em Florianópolis, no início da década de 1980, acompanhou a tendência nacional de expansão de vagas, tendo sido considerada meta prioritária pela administração local: “No Plano de Educação – 1980-83 –, [...], entre as prioridades da administração municipal estava a expansão de ensino pré-escolar”. A autora esclarece que a expansão acontece em função da política estratégica do governo militar no enfrentamento da crise do regime – firmar acordos e enviar verbas diretamente às prefeituras, para evitar o favorecimento dos governos estaduais de oposição –, assim acontecendo em Florianópolis com as verbas

⁷⁶ Do total dos NEIs criados nesse período, dois passaram a funcionar como creche: um, no ano de 1986 e outro, em 1993. Sobre uma análise da evolução de matrícula na educação infantil da RME, de 1976 até o ano de 2011, consultar Oestreich (2011).

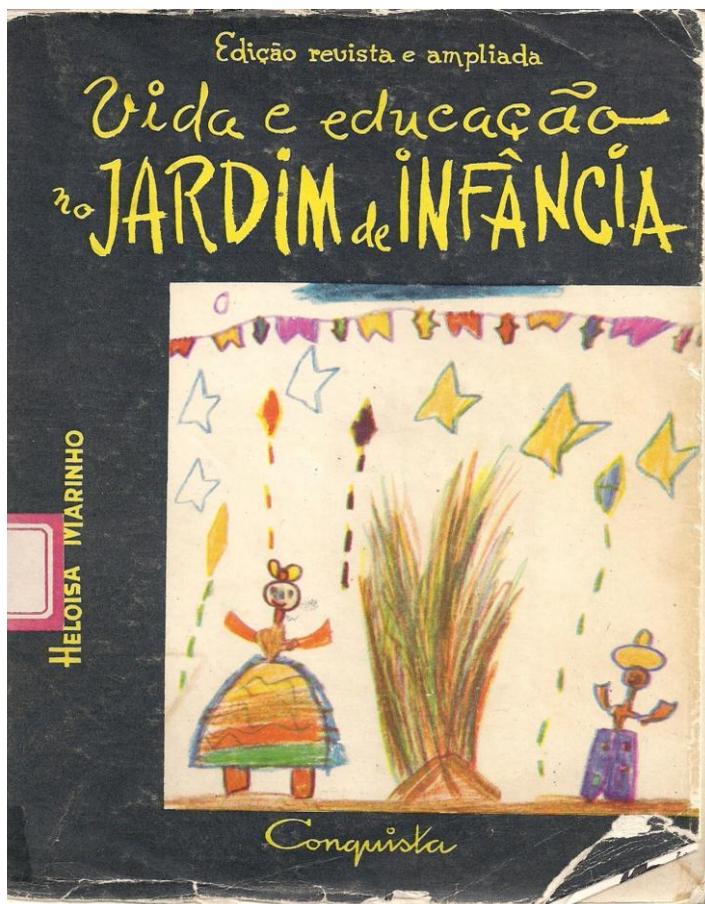
e convênios inicialmente firmados com a LBA, através do Projeto Casulo e, depois, através do Mobral⁷⁷.

A mesma autora chama a atenção para o fato de que na segunda metade da década de 1980 foi observada uma “desaceleração da expansão” em decorrência da mudança de prioridade da administração local, deslocando-se da preocupação com expansão de vagas para “uma preocupação com o caráter pedagógico do trabalho desenvolvido nas unidades, com o planejamento e a intencionalidade pedagógica” (WALTRICK, 2008, p. 91).

⁷⁷ Esses convênios são firmados mais a partir do início da década de 1980, conforme declaração de Sônia Maria Dutra Luciano e dados do documento Plano de Educação – 1980/1983 (SESAS,1979).

3 CAPÍTULO 3 - PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CARÁTER PREPARATÓRIO E OS PRECEITOS ESCOLANOVISTAS DE HELOÍSA MARINHO

Figura 2 – Capa do livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*.



Fonte: Marinho, 1967.

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* foi o documento norteador da criação e expansão da educação infantil pública por meio do qual foi implantado o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* na década de 1970. Nesta pesquisa, o projeto é considerado um documento curricular, por ter guiado o trabalho pedagógico das primeiras instituições de educação infantil na programação a ser desenvolvida e nas orientações de como desenvolver o trabalho junto às crianças. Escrito em 14 páginas, delimita: *finalidade; justificativa; objetivos; metas e área de influência; condições de execução (coordenação geral, coordenação executiva, prazos de execução, sistemática de ação); recursos (espaço físico, especificações espaço físico por unidade, material, recursos humanos por unidade, recursos financeiros por unidade, recursos financeiros por fonte e cronograma de desembolso) e controle e avaliação do projeto*. Na parte intitulada *Sistemática de Ação*, define a clientela a atender, os *critérios* de seleção, a *programação* a desenvolver e a *filosofia do pré-escolar*.

Foi apresentado em janeiro de 1976 como “versão preliminar”. Prazo de execução previsto: “O presente Projeto desenvolver-se-á durante quatro anos letivos. Sendo seu início em 10 de janeiro de 1976 – fase de implementação – até trinta de dezembro de 1978” (SESAS, 1976, p. 5). Contudo, essa premissa – de ser uma versão preliminar de implantação do *Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis* – parece estar mais relacionada aos prazos de execução do projeto voltados à expansão, pois não foi localizado nenhum documento que desse continuidade a tal projeto ou o aperfeiçoasse. Em 1981, a Sesas publica um novo documento para a educação infantil da RME – o *Currículo Pré-Escolar*⁷⁸.

⁷⁸ Passados cinco anos da criação do primeiro Núcleo de Educação Infantil, no final de 1980, a RME contava com cinco NEIs e uma creche. Segundo a coordenadora da Divisão de Ensino Pré-Escolar da Sesas, Sônia Luciano, o *Currículo Pré-Escolar* de 1981 foi criado em função da expansão “da rede”, não representando uma ruptura com o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, mas uma complementação, substituído por “um currículo mais completo”. Ostetto (2000) indica que o *Currículo Pré-Escolar* de 1981 não deixa de representar um avanço, por revelar uma preocupação com o desenvolvimento da criança, indo além do caráter compensatório que caracterizava o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de 1976 e por que há uma preocupação em subsidiar o trabalho da professora,

Pesquisas anteriores (OSTETTO, 2000; WALTRICK, 2008; STEININGER 2009), que tiveram como campo empírico a educação infantil da RME, já haviam mencionado uma vinculação do projeto com o que se prescrevia nos documentos oficiais federais da época. A partir dessas indicações, partiu-se em busca dos documentos publicados pelo MEC⁷⁹. O que se constatou foi que alguns princípios desses documentos, em especial os da segunda metade da década de 1970, que anunciavam a implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* no Brasil, foram encontrados no *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, o que não impediu diferenças inusitadas no programa local em relação ao nacional, em decorrência, por exemplo, das ideias de Heloísa Marinho.

Desse modo, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, ao mesmo tempo em que acomoda as prescrições nacionais de uma pré-escola de caráter preparatório e compensatório, estabelecendo como objetivos “preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual” (SESAS, 1976, p.3), também incorpora os preceitos escolanovistas da educação dos jardins de infância difundidos por Heloísa Marinho, com a orientação de que “não haverá treinamento nem aprendizagem dirigida pelo adulto” (Sesas, 1976, p. 6).

3.1 PRESCRIÇÕES NACIONAIS ACERCA DA PRÉ-ESCOLA NA DÉCADA DE 1970 – PREPARAÇÃO PARA O 1º GRAU

A década de 1970 foi determinante na política nacional para a educação pré-escolar, pois o governo federal efetivamente lança as bases para o que seria a grande expansão do atendimento às crianças menores de

através de sugestões de atividades. Não obstante, pelo teor do conteúdo em certa medida acompanha o referencial do projeto de 1976, ao enfatizar a linguagem verbal, a coordenação motora e o desenvolvimento de hábitos e atitudes.

⁷⁹ Neste capítulo e no seguinte serão utilizados os documentos nacionais da década de 1970, voltados à implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, além do documento que implantou o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, e outros documentos locais. Tais documentos, entre idas e vindas, no texto, forneceram dados para esta pesquisa.

sete anos no País, através do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Para tal, o MEC, a partir do Departamento de Ensino Fundamental, cria a Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) em 1974, tendo como responsável o professor Vital Didonet.

Perguntado se a Coepre havia sido criada para viabilizar a implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, ele assim se manifestou:

A Coordenadoria não foi criada para implantar o Programa, mas para iniciar os estudos para os trabalhos de planejamento e assistência técnica do MEC aos sistemas de ensino na área da educação pré-escolar. Um dos trabalhos daquela Coordenação foi a elaboração do Programa. Essa elaboração foi realizada de forma democrática e participativa, envolvendo os diferentes setores da administração pública que atuavam na área da criança (educação: MEC; saúde: MS; alimentação e nutrição: INAN; assistência social: MPAS), as várias instâncias do MEC, como o planejamento, o orçamento, a assistência técnica aos sistemas de ensino, os departamentos de ensino fundamental, médio e superior, o departamento de construções e equipamentos escolares, o departamento de cultura – na época pertencente ao MEC –, a TVE, etc. (visando apoio e compromisso) e os dirigentes estaduais de educação pré-escolar.

Repetindo, para evitar interpretação invertida da ordem dos fatores... O Programa foi elaborado por iniciativa da Coordenação de Educação Pré-Escolar, e não o inverso.⁸⁰

Nessa conjuntura – de ações governamentais em prol da educação pré-escolar –, tendo por protagonistas as várias instâncias federais, representadas pelo Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Saúde e o Ministério da Previdência e Assistência Social, o MEC dá início a uma

⁸⁰ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

série de publicações. São documentos produzidos num determinado contexto, que fornecem informações sobre a educação pré-escolar na época e sobre o próprio contexto histórico em que foram produzidos esses impressos. Para Le Goff (2003) “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder” (p. 535-536). Para esse autor, o historiador, ao escolher determinados documentos de preferência a outros, ao atribuir-lhes um valor de testemunho, insere-se, em parte, numa situação inicial que, assim como a do próprio documento, não é neutra.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (p. 547-548).

Assim, na perspectiva de Le Goff (2003), o documento não deve ser considerado pronto, inquestionável, pois qualquer documento, para esse autor, é verdadeiro e falso; por sua roupagem, é fruto “do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (p. 538).

Desse modo, procurou-se reconhecer nos documentos do MEC os saberes registrados, os princípios que regiam a produção de um ideário educacional para a pré-escola na época, sob a voz autorizada do governo federal, num determinado contexto – da expansão do atendimento pré-escolar, num período de governos militares –, para então chegar ao documento da Sesas – o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* –, procurando identificar, entre eles, semelhanças e diferenças.

Um dos primeiros documentos publicados pelo ministério na segunda metade da década de 1970, o *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (Brasil, 1975b), anunciava, em sua página inicial: “É decisão do Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento de Ensino Fundamental, lançar um Programa Nacional de Educação Pré-

Escolar” (p. 5). No bojo do relato sobre o processo de implantação desse programa, o documento refere-se a outro, o *Diagnóstico Preliminar da educação pré-escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a), escrito anteriormente. O *Diagnóstico Preliminar*, após incursão em dados especialmente levantados para fundamentação do referido programa, faz alusão aos três seminários que reuniram técnicos da educação, da saúde e da nutrição no primeiro semestre de 1975, cujos estudos e discussões culminaram nos indicativos que alicerçaram o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, no que diz respeito a princípios gerais, funções básicas, prioridades de atendimento pré-escolar, normas técnicas em relação aos recursos humanos, material didático, espaços físicos, clientela, etc. O I Seminário de Planejamento da Educação Pré-Escolar foi realizado em 18 de abril de 1975; o II, em 7 de maio e o III, dias 22 e 23 de maio de 1975, o que revela a urgência das discussões, já que em praticamente dois meses foram definidas as bases desse programa.

Nesse mesmo ano, o MEC ainda realizou o *I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino*, em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, de 16 a 20 de junho, com vistas a complementar os dados iniciais do *Diagnóstico Preliminar*, assim como dar prosseguimento ao planejamento do “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar”, como indicam os objetivos do encontro:

- a) Coleta de informações sobre a situação pré-escolar nas Unidades Federadas e das perspectivas de desenvolvimento de programas de educação para crianças menores de 7 anos, conforme roteiro previamente elaborado e distribuído;
- b) Envolvimento dos técnicos dos diversos sistemas de ensino no planejamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, através do detalhamento dos projetos a nível estadual;
- c) Treinamento e/ou atualização dos participantes em aspectos de Planejamento e de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1975b, p. 9).

As publicações e ações desse ministério para a expansão da pré-escola foram realizadas em cima de questões que vinham sendo gestadas ao longo de alguns anos, em especial nas instâncias da esfera governamental. Anteriormente às publicações do MEC, o Conselho Federal de Educação já vinha anunciando soluções para um programa nacional que pretendia

atingir o maior número possível de crianças - soluções alternativas e de baixo custo. No Parecer nº 2.018/74, do CFE, a problemática do atendimento das crianças de zero a seis anos no Brasil foi assim colocada:

As múltiplas dimensões do problema, a gama enorme de variáveis intervenientes e a multiplicidade de circunstâncias que envolvem e condicionam o desenvolvimento normal dessa faixa etária de zero a seis anos, vêm exigindo dos sistemas educacionais um esforço excepcional de criatividade e flexibilidade contendo propostas de soluções alternativas, que não fiquem apenas nas linhas tradicionais de instituições de ensino voltadas para o pré-escolar. Embora continuem válidas as creches, as casas maternais, os parques infantis, os jardins de infância, os recantos infantis, as escolas pré-primárias, as classes pré-primárias, em escolas de 1º grau, há que pensar, principalmente, em programas de atendimento que se desenvolverão nas mais variadas circunstâncias e que atingirão a criança onde venha ela a ser encontrada. Além das escolas, que representam a solução estática e que, em 1970, não apresentavam em todo o Brasil mais de 374.267 crianças matriculadas (Serviço de Estatística da Educação e Cultura – MEC), cumpre multiplicar o atendimento em casa, em instituições de abrigo, em hospitais, na rua e em inúmeros outros locais, a fim de estimular o desenvolvimento das crianças através de atividades que forneçam experiências educacionais adequadas à clientela e à situação sócio-econômica e cultural em que se encontre (BRASIL, 1979, p. 26).

O *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* foi idealizado para atender a um grande número de crianças no Brasil e apontado pelas próprias publicações do MEC como um programa de baixo custo, fator determinante em relação aos recursos humanos, a material didático e a espaços destinados à educação das crianças menores de sete anos, por meio do qual foi justificada a contratação de pessoas não habilitadas, a utilização

de material de sucata e a ocupação de espaços não-específicos para o atendimento das crianças Brasil afora⁸¹.

Em 1977, o MEC publica a coleção *Atendimento ao Pré-Escolar*, apresentada em dois volumes, publicação bem mais completa que as anteriores. A coleção, em pelo menos quatro edições, possivelmente é a que melhor expressa as prerrogativas do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* anunciadas nos documentos publicados em 1975. Na sua apresentação, são enfatizadas as razões de mais uma edição:

Apresentamos a 4ª edição dos volumes 1 e 2 da série Atendimento ao Pré-Escolar. Estes volumes foram inicialmente publicados em 1977, pelo então Departamento de Ensino Fundamental. As publicações subseqüentes, tanto quanto a presente, resultaram das constantes solicitações por parte daqueles que, de uma forma ou de outra, têm se dedicado à Educação Pré-Escolar nas diversas Unidades da Federação.

Esperamos que este trabalho possa de algum modo contribuir para a melhoria qualitativa do atendimento ao Pré-Escolar, quer pelo seu conteúdo, quer por reflexões e /ou críticas que possa suscitar. Em síntese, a nossa expectativa maior é que este trabalho possa contribuir para uma atuação adequada à diversidade de situações encontradas nas várias regiões do país.

Pode-se inferir que a coleção teria também por objetivo chegar às mãos dos que se dedicavam à educação pré-escolar nas várias regiões do País, conforme citação. Independente da justificativa de reedição do material pelas “constantes solicitações”, muito possivelmente interessava ao

⁸¹ No que diz respeito a políticas de baixo-custo do governo federal em relação ao atendimento das crianças pequenas, pode-se localizar na década anterior, em 1967, um *Plano de Assistência ao Pré-Escolar*, do Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao então Ministério das Educação e Saúde, para o atendimento de crianças a partir de dois anos, concebido como de caráter emergencial e a título experimental, caracterizado, segundo Kuhlmann Jr. (2000b), pela carência de recursos materiais e humanos, a ser desenvolvido inicialmente no Nordeste do País e sob a apreciação de organismos internacionais.

MEC difundir saberes sobre a educação pré-escolar, sob sua tutela. Assim, a publicação e distribuição deste e de outros documentos oficiais federais representa uma estratégia de circulação desses saberes. Essa coleção tinha por objetivo auxiliar os educadores pré-escolares no desenvolvimento de suas atividades, como também, face à escassez de bibliografia específica, servir de material de apoio em cursos e treinamentos (BRASIL, 1982). No estudo de impressos como produto de estratégias pedagógicas, as “coleções de livros que constituem, compendiam e organizam um *corpus* de saberes pedagógicos” têm um uso definido: o de difundir saberes destinados ao professor, fundamentando sua prática docente (CARVALHO E TOLEDO, 2004, p. 1). Vale ressaltar que o *Atendimento ao Pré-Escolar*, dentre as publicações do MEC, na época, é a única que apresenta fontes bibliográficas e sugestões de leituras complementares, indicando um maior rigor científico em relação às demais.

Embora pouco se refira ao *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* em si, e mais à problemática da educação pré-escolar, deixa claro que o Brasil estava fazendo “um grande esforço para desenvolver a educação pré-escolar”, o que significava “aumentar o número de matrículas, ou seja, ampliar as oportunidades de acesso a essa educação e melhorar a qualidade dos serviços prestados” (BRASIL, 1982, p. 14). Para tal, faz a ressalva de que as “formas convencionais, de pequenos grupos, um professor, uma sala de atividades, e todos os outros espaços requeridos não conseguirão resolver o problema da educação pré-escolar no Brasil” (p. 17), sugerindo novas formas de atendimento, insistindo sobre o que havia sido sugerido nas publicações anteriores quanto à ocupação de espaços ociosos:

Usar locais preexistentes. As construções, além de demoradas, são bastante onerosas. Em muitos lugares elas se tornam necessárias. Nesse caso, trata-se de descobrir as formas mais dinâmicas e econômicas de construções pré-escolares. Onde houver qualquer espaço físico disponível, que ofereça condições mínimas para as atividades das crianças, deve ser aproveitado. [...] (BRASIL, 1982, p. 16).

Também sugere a otimização na utilização dos espaços, o que permitiria atender a um número bem maior de crianças, acreditando que isso não representaria “prejuízo” para elas:

Introduzir o sistema de rodízio de grupo de crianças no uso dos espaços. Enquanto um grupo está na sala de atividades, outro pode estar na área livre e um terceiro no pátio coberto. Duplica-se ou triplica-se, dessa forma, a capacidade total do estabelecimento, sem o menor prejuízo para a criança (p. 17).

Quanto ao uso de material de sucata, prescreve:

Usar material de sucata como material de trabalho das crianças. Latas, pedaços de madeira, retalhos de pano, caixas de madeira e de papelão, restos de papel obtidos em gráficas, de computador, jornais e revistas velhas, folhas de árvores, raízes, pedras, areia, tampinhas de garrafa, pauzinhos de picolé, copinhos de iogurte, embalagens de ovos, carretéis de linha vazios, botões, sementes, tudo, enfim, que sua imaginação sugerir e que oferece possibilidade das crianças manusearem, pode ser considerado material didático (BRASIL, 1982, p. 17).

Ainda a respeito do material de sucata, acrescenta que sua utilização não dispensa os jogos de montar, os quebra-cabeças e “todos os jogos cientificamente preparados por psicólogos e educadores” (p. 17), mas sugere que o “centro pobre, que não puder adquirir o material fabricado [...] pode contar com similares feitos quer por professores, quer pelos pais das crianças” (p. 18). Sugere que a utilização desses tipos de jogos pelas crianças nos “centros pobres” dependeria da habilidade, disponibilidade ou criatividade dos professores e pais em produzi-los. Acrescenta que não se deveria “distinguir um centro pré-escolar pobre de um rico pelo tipo de material, pois um centro rico deve ter também o material de sucata”. Interessante pensar que nesse discurso a ideia poderia ser a de aproximar o “espaço rico” do “espaço pobre”, ou diminuir a distância entre eles, a partir da utilização comum de material de sucata, justificando tal uso na educação infantil independente da classe social a que se destinavam as instituições. Mas será que no “centro rico” esse material seria visto como necessário ao desenvolvimento de atividades com as crianças?

Para Fairglough (2001), na representação do discurso há uma organização discursiva que interfere nos tipos, funções e na força “ilocucionária” do discurso, no sentido de se querer “impor uma

interpretação para o discurso representado” (p. 155). Desse modo, considera que o produtor do texto se utiliza do recurso da “pressuposição” em sua composição – proposições tomadas como estabelecidas –, como no caso da utilização do material de sucata, defendida pelo texto do MEC como material apropriado ao desenvolvimento das atividades com as crianças. O texto defende o uso desse material não como solução paliativa de redução de custos, mas como material próprio a ser utilizado na educação escolar das crianças pequenas, fossem elas dos “centros pobres” ou dos “centros ricos”, o que acentua o recurso da “pressuposição” do discurso. Este recurso foi identificado nos vários documentos do órgão e, neste em especial, em várias partes do texto, como se verá também a seguir em relação à participação da família no programa.

Algumas das medidas sugeridas na coleção *Atendimento ao Pré-Escolar* vão além do que havia sido indicado nos dois documentos anteriores, publicados em 1975, que apenas sugeriam a participação da família e da comunidade no atendimento à criança. Neste, sugerem-se medidas bem mais específicas:

Obter a cooperação de irmãos maiores das crianças. Com algum treinamento e a assistência do professor, eles podem responsabilizar-se por diversas tarefas e prestar um grande auxílio no desenvolvimento das atividades de centro pré-escolar. Além do mais, esses irmãos aprenderão a brincar com as crianças, a prestar-lhes cuidados adequados e tomarão consciência da importância da idade pré-escolar, e, dessa forma, seu comportamento em casa com os irmãos menores será positivo.

Obter a participação das mães das crianças atendidas, de forma obrigatória e sistemática e em sistema de rodízio (alguns dias por mês para cada grupo de mães), ou livre, de forma mais permanente e efetiva [...].

Obter a participação de outros voluntários: grupos de jovens, tias, avós, etc. Muitas pessoas sentir-se-ão felizes por colaborarem numa obra tão importante. Ajudar na educação pré-escolar pode ser uma das formas de sentirem-se úteis e realizadas.

Observa-se, no texto, que ao mesmo tempo em que haveria um benefício para o programa em poder contar com a “ajuda” de irmãos, tias, avós, grupos de jovens, em compensação o benefício seria extensivo ao próprio voluntário: os irmãos mais velhos aprenderiam a brincar com os mais novos, ou ainda, se comportariam melhor em casa; as demais pessoas da família ou da comunidade se sentiriam “úteis e realizadas” ao ajudar uma “obra” de tamanha importância. Nota-se ainda, no mesmo texto, que se invoca a participação das mães, mas sem falar em benefícios para elas – ao que parece, estaria implícito que o benefício para as mães seria o próprio atendimento aos filhos. A interpretação induz a entender como “obrigatória” a sua participação⁸², o que reforça a ideia de que a educação pré-escolar poderia ser entendida como uma troca de favores: o governo “ajudava” as famílias oferecendo o atendimento pré-escolar, e as mães teriam a obrigação de “ajudar” nesse atendimento.

Outra questão que vale destacar no documento e que não aparece específica ou tão explicitamente nos demais documentos publicados pelo MEC é a sugestão de aumentar a relação adulto-criança:

Costuma-se dizer que o ideal é 1 professor para 25 crianças. Até menos, se se pretende um atendimento individualizado e intenso. Mas talvez lucraríamos em dar um pouco mais de crédito ao papel educativo da interação grupal – em que a própria convivência, com os desacertos e acertos entre as crianças, é um fator de aprendizagem de comportamentos válidos e de experiências estimuladoras do desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

⁸² Acrescenta o documento: “A participação obrigatória e em rodízio é mais fácil para aquelas mães que trabalham fora de casa ou que fazem trabalhos permanentes para fora (lavagem de roupa, confecção, etc.). Se houver por hipótese, 60 mães num grupo de 100 crianças, escalando-se 3 mães por dia, cada mãe terá que participar 1 vez por mês. O sistema de participação livre contará com pequeno grupo de mães: somente aquelas que dispuserem de mais tempo. Cada uma poderá assim, dar mais dias por mês. Sua participação poderá ser, então, bem maior, porque há uma adaptação mais rápida ao ambiente do centro pré-escolar e um treinamento maior para as tarefas junto às crianças” (BRASIL, 1982, p. 18).

Aqui também, como na análise do excerto anterior, percebe-se a alegação de benefícios decorrentes do sugerido e, no caso, benefícios para as próprias crianças atendidas, que, agrupadas em número maior, teriam o benefício da “interação grupal” como aprendizagem. Não se cogita que, aumentando o número de crianças por adulto, poderia haver algum prejuízo às próprias crianças ou ao adulto.

Percebe-se, tanto na referência à utilização de material de sucata, como à participação da família no programa e, ainda, à questão da relação adulto-criança, o fato recorrente no texto de se considerar que, para sugestões paliativas – mesmo não sendo as ideais –, sempre haveria algum ganho. Em nenhum momento o documento admite que tais sugestões seriam medidas de urgência; talvez, por esse motivo, alguns desses encaminhamentos tenham sido naturalizados pelas próprias famílias ou pelos profissionais que trabalhavam no programa, pois, como adverte Fairclough (2001), o que é proposto no texto pode assumir a proporção de pressuposições, como algo já estabelecido, imutável e muito embora o autor não descarte as diferentes interpretações de um mesmo texto, chama a atenção de que as pressuposições “são formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são difíceis de desafiar” (p. 156).

Na análise conjunta dos documentos oficiais da década de 1970, foi possível observar que havia, de certa maneira, uma lógica na produção e divulgação da prática discursiva sobre a educação pré-escolar: as normativas do CFE vinham apresentando o quadro problemático e abrindo as portas à implantação urgente de um programa de abrangência nacional. O *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil*, feito um levantamento da situação da pré-escola, apresentava, em linhas gerais, as condições em diversos estados brasileiros. O documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional*, fundamentado no diagnóstico realizado pelo MEC, anunciava o lançamento do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* e os princípios⁸³ a serem seguidos. A coleção *Atendimento ao Pré-Escolar* viria para consolidar princípios, medidas e formas de atendimento com ampla distribuição. Essa lógica discursiva na série de textos identificados nos documentos produzidos e publicados pelo

⁸³ Esse documento e os princípios do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* serão abordados em seguida.

MEC poderia ser entendida na perspectiva do que Fairclough (2001) chama de “cadeias intertextuais”:

Práticas particulares dentro e por meio de instituições têm associado a elas ‘cadeias intertextuais’ particulares, séries de tipos de textos que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível (p. 166, grifos do autor).

O autor ressalta que as cadeias intertextuais constituem um tipo particular de discurso que especificam, inclusive, a própria distribuição e consumo dos textos.

Para Carvalho e Toledo (2004, p. 1), “o estudo do impresso como produto de estratégias pedagógicas e editoriais” ganhou relevância como campo de investigação a partir das proposições historiográficas de Roger Chartier e Michel de Certeau, segundo os quais os impressos, como já vimos, “compendiam e organizam um *corpus* de saberes pedagógicos” sob uma determinada proposta de uso, tendo como destinatário um público específico:

Nesse campo, o conceito de estratégia põe em cena dispositivos de imposição de saberes e de normatização de práticas, referidos a lugares de poder determinados: uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional; etc. (CARVALHO E TOLEDO, 2004, p. 1).

Didonet fala de dois mecanismos ou estratégias distintas de distribuição dos documentos do MEC, de acordo com cada década; também se refere ao público ao qual se destinavam as publicações:

Os documentos da década de 70 eram distribuídos às Secretarias Estaduais de Educação e às Secretarias Municipais das capitais dos Estados. As Secretarias Estaduais é que se relacionavam com as municipais, definiam suas políticas, planos e ações considerando também os seus municípios. O MEC disponibilizava

para elas um número de exemplares para que os distribuíssem, tendo em vista o tamanho do território, as perspectivas de ação e o número de municípios. Lembro, por exemplo, do *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar* e os dois volumes de *Atendimento ao Pré-Escolar*, que se destinavam aos dirigentes, aos técnicos e aos professores de educação pré-escolar. Já os da década de 80 - e lembro em especial o plano nacional - eram distribuídos em seminários estaduais em que vinham prefeitos e secretários de educação municipais. Havia seminários em que vinham mais de 150 representantes municipais.⁸⁴

Vital Didonet indica que na década de 1970 a distribuição das publicações saía da esfera federal, passando pela estadual, até chegar à esfera municipal e, na década de 1980, a distribuição era realizada através dos seminários e encontros estaduais, dos quais participavam também os municípios. A estratégia de distribuição das publicações do MEC terá, muito provavelmente, mudado de uma década para outra em função da propagação dos encontros sobre a educação pré-escolar, acentuada na década de 1980, na esteira das políticas públicas para a pré-escola, deflagradas na década anterior.

3.2 APROPRIAÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS

Nesta parte, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* será apresentado por meio da comparação dos dois programas de educação pré-escolar – o nacional e o local, implantados na mesma época –, buscando entender em que medida as publicações do MEC e o discurso nacional sobre a pré-escola na década de 1970 influíram sobre ele. Para essa análise, foram utilizados o documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b), que anunciou a intenção do

⁸⁴ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

governo federal em implantar o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, e o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, que anunciou o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*.

O documento do MEC foi publicado um ano antes do lançamento do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, indicando, inicialmente, já pelas datas, uma possível influência do documento nacional sobre o documento local. A hipótese inicial, aqui levantada, da utilização desse documento do MEC na elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, foi confirmada por Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, uma das mentoras⁸⁵ do projeto de Florianópolis, em entrevista concedida para esta pesquisa.

A professora representou a Secretaria do Estado de Santa Catarina no *1º Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino*, em Belo Horizonte, entre os dias 16 e 20 de junho de 1975, por ocasião das discussões sobre o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Nesse encontro, teve contato não só com os documentos publicados na época, mas também com as discussões sobre a pré-escola em nível nacional, com os direcionamentos e deliberações sobre a política voltada à educação das crianças menores de sete anos no Brasil, razão pela qual relaciona a elaboração *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* à “orientação do MEC”, afirmando ter utilizado o documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional no Projeto Núcleos de Educação Infantil*: “Claro, utilizei ele, porque ele foi o norteador”⁸⁶. Esta afirmação da professora Telma Hoeschl foi se evidenciando à medida que os documentos local e o nacional foram sendo comparados e analisados.

Ambos constituem o que Evangelista (2009) chama de fontes primárias, no sentido de que são originais, que trazem a marca de seu tempo. Neste sentido, a autora chama a atenção para o fato de que o pesquisador, ao trabalhar os documentos de política educacional, estará

⁸⁵ Segundo o Secretário de Educação da Sesas, professor João Aderson Flores, em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2011, a professora Telma Guilhermina Rezende Hoeschl teria sido responsável por toda a parte pedagógica do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*.

⁸⁶ Entrevista realizada com Telma Guilhermina Rezende Hoeschl em 5 de março de 2012.

obrigatoriamente lidando com uma temporalidade tripla: o tempo de produção das fontes primárias, o tempo das fontes secundárias produzidas em seu tempo e sobre o tempo das fontes analisadas – as primárias –, além do tempo do pesquisador que, portador da sua própria temporalidade, se relaciona tanto com o tempo das fontes quanto o tempo das análises produzidas sobre elas. Como fontes e pesquisador sofrem objetivações específicas, um dos riscos possíveis é que o pesquisador possa analisar determinada década “como expressão objetiva das questões daquele período, perdendo de vista os elementos que sua empiria apresenta e que poderiam permitir contestar a leitura em questão” (p. 6), alerta a autora.

Assim, ao proceder à apreciação dos dois documentos, era preciso não perder de vista as diferentes temporalidades em questão: a do contexto histórico em que os documentos foram produzidos – década de 1970, em que a pré-escola despontava como necessidade urgente –, e a temporalidade da elaboração da presente tese, no contexto atual da educação infantil, marcada pelo direito da criança, pelo dever do Estado e como etapa inicial da educação básica. A ciência das temporalidades e dos contextos históricos distintos que separaram, por quatro décadas, fontes e pesquisador, permitiu considerar uma importante questão: as deliberações acerca da política educacional para a educação pré-escolar presentes na década de 1970 eram, muitas vezes, as possíveis para aquele momento histórico e para os objetivos que então se propunham, o que, ainda assim, não impediu uma análise crítica do que Evangelista (2009) entende por análise da produção “do” e “sobre” o período. Desse modo, nos questionamentos junto aos documentos, procuramos entender o que a autora denomina de “inquirição”⁸⁷, “quando, como, por quem e por que foram produzidos” (p. 8).

Os princípios norteadores levantados no texto do documento nacional foram tomados como categoria de análise para efeito de comparação com o texto do documento local, através do qual foi possível evidenciar as semelhanças, mas também as diferenças entre os dois

⁸⁷ Evangelista (2009) ressalta que, na inquirição junto às fontes, muitas perguntas ficarão sem respostas, assim como outras despontarão, não sendo concebível que na análise teórica dos documentos se “abra mão de conceitos como ‘contradição’, ‘totalidade’, ‘historicidade’, ‘classe’, ‘hegemonia’ ou que se abra mão de ideias como ‘aluno’, ‘escola’, ‘aula’, ‘ensino’, ‘professor’” (p. 13).

programas. Foi possível perceber, inclusive, que, em certa medida, as aproximações entre o documento nacional e o local também se dão pela identificação de contradições comuns, presentes nos dois programas.

O documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b) anuncia, no seu **primeiro princípio**:

A educação pré-escolar se destina a oferecer as condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com sua idade e suas necessidades. É uma educação apropriada para uma idade determinada apresentando os estímulos ao desenvolvimento global e harmônico da criança” (p. 12).

Este mesmo princípio adverte que a “educação pré-escolar não será utilizada como mero treinamento de habilidades específicas necessárias à aprendizagem formal” (p. 12), mas afirma, em contrapartida, que também se espera um bom desempenho na escola de 1º grau e ressalta que pesquisas já demonstraram que as crianças que frequentarem a pré-escola tiveram “condições de realizar com sucesso a aprendizagem formal” (p. 12).

A questão da educação pré-escolar preparatória do 1º grau, justificada pela educação compensatória, devido à clientela a ser atendida – crianças carentes –, será explicitamente evidenciada na parte destinada ao currículo escolar, que propõe às crianças em idade próxima ao ingresso no 1º grau apenas a preparação para o ingresso na escola:

Se pretendermos desenvolver a educação pré-escolar atendendo a crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver uma educação compensatória que lhes permita superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais que viveram até então. Tal aprendizagem lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em condições com as demais crianças de meios mais favorecidos. [...]. Enfim, como solução de emergência, poderemos, atendendo a crianças de 6 anos, oferecer-lhes apenas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades específicas, que lhes facilitem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao mesmo tempo em que preconiza uma educação pré-escolar de caráter preparatório, justificada pelos altos índices de repetência na 1ª série do 1º grau, o documento esboça uma preocupação com o respeito às fases de desenvolvimento e idade da criança, o que não deixa de representar, em certa medida, uma contradição no interior de um mesmo texto.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), as recomendações dos documentos de política educacional não se estabelecem prontamente e o entendimento desse processo constitui para o pesquisador a tarefa de “compreender a racionalidade [...] que, muitas vezes parece contraditória”, sendo preciso considerar “que os textos são frequentemente contraditórios” (p. 430-431).

Neste sentido, no que entendemos ser “contradições” presentes nos textos sobre as políticas educacionais, há que se avaliar que havia vozes dissonantes em sua composição e escrita, pois, ao considerar o contexto em que foram produzidos – década de 1970 –, a discussão da educação pré-escolar estava sob a tutela de vários interesses e instâncias públicas, diferentes dos da educação. Tanto assim que, na empreitada em prol da expansão de vagas para a pré-escola, inicialmente estavam envolvidos o Ministério da Educação e Cultura, a partir da atuação do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), o Ministério da Saúde, pela atuação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (Inan) e, ainda, o Ministério da Previdência e Assistência Social, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (BRASIL, 1975a).

Fairclough (2001) considera que a prática discursiva passada confere um significado potencial aos textos, geralmente heterogêneos e dotados de uma significação complexa e até contraditória. Ressalta o autor (p. 171) não ser a coerência uma propriedade dos textos, mas uma propriedade que os intérpretes lhes impõem, “diferentes intérpretes, incluindo seu (sua) produtor (a), possivelmente geram diferentes leituras coerentes do mesmo texto”. Ao entender a coerência em um sentido não-absoluto, admite que um texto coerente não impede contradições de parte de diferentes intérpretes.

Poderíamos também dizer que o legado histórico de diversas instâncias na defesa da criança, como já vimos, e de seu atendimento em instituições esteve muito presente nessa década, o que pode ter contribuído para as contradições encontradas nos documentos oficiais sobre educação pré-escolar, pelo conflito de interesses nos diversos campos em disputa, mesmo que limitados a um só: a educação pré-escolar.

Lahire (2002), referenciando os estudos de Bourdieu sobre campo como um “microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social” (p. 47), considera que o campo é um “espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições”, sendo, portanto, um campo estruturado por essas posições. Nas palavras da professora Telma Guilhermina Hoeschl, podem-se perceber diferentes posições presentes dentro do mesmo campo, quando ela se refere, por exemplo, ao discurso do caráter preparatório da educação pré-escolar e, em contrapartida, o respeito das fases e à idade da criança:

É, o discurso existia [pré-escola preparatória]; agora como nós tínhamos uma filosofia um pouco diferente, a gente percebeu que não podia ser por aí, porque lá em Belo Horizonte se discutia muito essa questão, que a pré-escola não tinha necessidade de ser tão rígida, visando colocar a criança com uma preparação integral pra entrar na escola no ensino fundamental, porque aí você começava a se preocupar muito em moldar a criança e deixar que a espontaneidade dela e que as dificuldades que ela tivesse aflorassem para você trabalhar, e lá a gente discutiu muito isso⁸⁸.

Ainda segundo Lahire (2002), o campo dispõe de uma autonomia relativa, pois “as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas” (p. 48). Isto nos auxilia a entender as palavras de Vital Didonet, que aponta a influência de diferentes áreas, advindas de diversos campos externos ao campo educacional:

Não foi resultado de pouco esforço abrir espaço para a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade na política nacional de educação. Foi preciso juntar argumentos de diferentes áreas para convencer os setores de planejamento, de orçamento, de políticas

⁸⁸ Entrevista concedida por Telma Guilhermina Rezende Hoeschl em 5 de março de 2011.

públicas. Aliás, ainda hoje a literatura e o discurso corrente usam diversos argumentos, que se complementam, visando a conseguir mais apoio à educação infantil: o argumento do direito da criança (que o movimento Criança e Constituinte conseguiu inserir no texto constitucional em 1988), o da taxa de retorno (do gosto dos economistas; talvez seja esse o mais citado entre economistas, empresários e dirigentes de setores governamentais [...]), o do efeito educacional, o da necessidade social (de um lado, da mãe trabalhadora; de outro, da criança pequena que não pode ficar sozinha em casa durante as 10 ou mais horas em que seus pais estão fora, no trabalho), etc.⁸⁹

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (SESAS, 1976), em relação ao primeiro princípio defendido pelo documento do MEC, anuncia, da mesma forma, que “tendo como princípio o conceito que ‘a educação pré-escolar’ se destina a oferecer as condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com idades e suas necessidades, dar-se-á uma orientação global às atividades dos Núcleos” (p. 6). Esse princípio, a exemplo do especificado no documento nacional, também aponta para uma atenção à idade e às necessidades da criança, valendo-se até das mesmas palavras. Em contraposição a esse princípio, mas em concordância com o prescrito no documento nacional, o projeto de Florianópolis também prevê uma educação pré-escolar de caráter preparatório.

Na parte do documento da Sesas, que traz as justificativas do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, alude-se à questão da necessidade de preparar a criança para o ingresso na escola em função de alguns fatores que vão ao encontro das prescrições nacionais, os quais merecem ser apresentados na íntegra:

II.1. A existência no País de 15.000 milhões de crianças entre 2 e 6 anos de idade e que, desses, apenas 450 mil estão matriculados em instituições de educação pré-escolar, ou seja, apenas 3% da demanda potencial;

⁸⁹ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

II. 2. O fato de estar comprovado cientificamente que os anos que precedem a ida da criança a escola são de rápido progresso intelectual, algumas chegaram a obter 25% de todo o seu desenvolvimento nesses poucos anos. É a capacidade do aprender nesse período (2 a 6 anos) que determinará em grande parte o sucesso da criança nos anos seguintes;

II. 3. O fato do ensino pré-escolar estar sendo tratado como necessidade prioritária frente aos altos índices da repetência verificados nas 1^{as}. séries do 1^o grau, atingindo, no âmbito nacional, níveis alarmantes que oscilam entre 46% a 78, na 1^a série, fruto do despreparo da criança ao entrar na escola.

II. 4. Que, quanto ao referido II. 3, na rede municipal não há pesquisa, mas é provável, por evidências constatadas que as carências existem em proporções elevadas e, o não atendimento provoca limitações físicas e intelectuais irreversíveis;

II. 5. O fato de haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição, de faltas de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilíbrio de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6 meses/7anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social;

II. 6. A necessidade de expandir de forma qualitativa a matrícula neste nível do ensino que, em Florianópolis corresponde a 5% de população existente na faixa etária entre o e 6anos (SESAS, 1975b, p. 2-3).

Em relação, ainda, ao propósito de uma educação preparatória sobre o discurso da compensação de carências, dois dos seis objetivos estabelecidos para o programa local tratam do assunto: “Preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar; Preparar as crianças satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual” (SESAS, 1976, p. 3).

Esta relação estreita dos textos – o nacional e o local – pode ser compreendida como “intertextualidade”, no que Fairclough (2001, p. 134) considera serem os textos “inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos”, por meio dos quais a produtividade deles pode ser realizada pela transformação e reestruturação de textos anteriores, referindo-se à relação dialógica entre eles. O que é observado entre o texto nacional e o texto local é ora o uso das mesmas palavras ou sentenças para tratar da mesma questão, ora o uso de outras expressões e sentenças que, não obstante, trazem a marca de uma mesma prática discursiva, o que permite localizar aproximações entre esses ambos.

Outro princípio apresentado no documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b) diz respeito à clientela a ser atendida – “crianças oriundas de meio sócio-econômico e cultural carente” (p. 12) –, razão pela qual o **segundo princípio**, a ser desenvolvido no programa em nível nacional, versa sobre a necessidade da integração dos aspectos educação, saúde e nutrição:

Os aspectos de educação, nutrição e saúde serão sempre integrados, tendo em vista sua intercomplementação no desenvolvimento humano, principalmente infantil. As crianças oriundas de meio sócio-econômico e cultural carente estão expostas a doenças infecto-contagiosas e a deficiências físicas e mentais ocasionadas pela desnutrição. Preocupações exclusivas com aspectos educacionais ou nutricionais isolados não tomam a criança como um todo e podem ser inócuos (p. 12).

O documento nacional deixava claro que, diante da impossibilidade de atender a toda a demanda potencial de educação pré-escolar, pela própria escassez de recursos financeiros e humanos, é que se justificava como primeira prioridade a carência econômica das famílias, fator que indicava as áreas preferenciais para a implantação do programa: áreas periféricas de cidades com mais de 20.000 habitantes e que apresentassem taxas mais elevadas de mortalidade infantil. A área rural não era considerada prioritária. Também foram definidos critérios para seleção da clientela carente: ter irmão atendido pelo programa de Nutrição em Saúde ou ser egresso desse programa; ter irmãos frequentando o 1º grau, com preferência à família com mais filhos em idade pré-escolar; residir próximo à unidade

pré-escolar e ter mãe ou pessoa da família como auxiliar do programa (BRASIL, 1975b).

O segundo princípio do programa nacional – a educação integral – também foi localizado no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* em dois dentre os seis objetivos propostos:

Favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida, para que sua integração social seja melhor, e para criar-lhe um bem-estar geral que corresponda às possibilidades atuais da evolução técnica e social;

Propiciar à clientela matriculada nos Núcleos – 4 a 6 anos, atendimento de forma integrada nas áreas da educação, saúde, nutrição e recreação (SESAS, 1976, p. 3).

Em entrevista, Sônia Luciano, responsável pelo setor de educação pré-escolar em Florianópolis na década de 1970, alega que a estruturação da Sesas, que contava com três secretarias numa só – Educação, Saúde e Assistência Social –, facilitou o trabalho de implantação da educação infantil pelo município, pelo fato de trabalharem em conjunto, constituindo-se em uma “equipe multidisciplinar”:

E outra coisa que era muito bom, é que a educação não era só a secretaria de educação, chamava-se de SESAS - Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social -, essa era a terminologia. Então trabalhávamos juntos, não só a educação. Tinha a parte das assistentes sociais e os médicos, dentistas, toda a área de saúde, e nós montávamos os nossos programas sempre com uma equipe multidisciplinar. Então nós tínhamos o dentista, nós tínhamos a Dona Estela Carneiro, que era formada em nutrição lá na Escola Joao Pinheiro em Belo Horizonte e ela trouxe toda essa bagagem, como deveria ser a alimentação das crianças e assim a gente montava os cardápios. E outra coisa: foi bonito de ver toda essa equipe trabalhar junto com a educação.

É interessante registrar que o que estava prescrito no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* para possibilitar um atendimento integral da criança, ao que indica Sônia Luciano, foram propostas efetivadas. Ao que parece, a própria integração e presença das áreas da educação, saúde e nutrição numa única secretaria facilitava, na época, esse atendimento integral da criança. Em relação à alimentação, a coordenadora destaca:

Na Coloninha elas diziam - não sei se alguém chegou a te contar -, mas as mães chegavam para mim e diziam, “Ai que bom dona Sônia, leite, nescau, não! Sopa de feijão, sopa de verdura, isso que é bom pra dar de tarde”. [...] com a LBA [verbas] nós passamos a dar duas alimentações, uma quando as crianças chegavam e outra quando eles saíam, tanto para os que sempre foram atendidos em creche, em regime de creche, quanto os maiorzinhos nos núcleos, só de manhã ou à tarde, que mesmo assim na chegada eles se alimentavam e quando saíam também.

Ainda ao se referir à estrutura da Sesas, ela destaca o atendimento odontológico que as crianças recebiam. O NEI Coloninha situava-se na área continental de Florianópolis e, naquela época, relata a coordenadora do setor pré-escolar da Sesas, não existia posto de saúde no bairro, razão pela qual as crianças eram levadas até o posto de saúde do Centro da cidade, na Ilha:

E outra coisa, as crianças? Os dentistas atendiam as crianças! Elas vinham todas passear de Kombi, da Coloninha até o Centro. [...] Então as crianças adoravam ir ao dentista. E tinha a Dona Estela que era responsável pela merenda, ela fazia uma merenda especial para as crianças quando iam no dentista. Depois nós começamos a vir de quatro em quatro, de cinco em cinco, começamos a fazer todo o tratamento dentário das crianças.

Outra proposta efetivada foi o atendimento médico prestado às crianças, como afirma a professora Marisa Margarida Machado, primeira diretora do NEI Coloninha:

[...] então eu levava as crianças com o transporte da Prefeitura para uma consulta com o médico. E as crianças consultavam, e daí ele fazia a requisição para o exame de laboratório e no outro dia eu levava aquelas crianças para o exame. [...] Então a Kombi da Prefeitura chegava quando eu já havia marcado um grupinho para tal dia da semana ir consultar com o médico. Depois na outra semana, levava outro grupo.

90

Além desses objetivos específicos sobre a educação integral, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (SESAS, 1976) apresenta um organograma sobre o “Processo de desenvolvimento integral de uma criança”, tendo como fonte o próprio Ministério da Educação e Cultura, Setor de Educação Pré-Escolar, de 1975. Nesse organograma, estão dispostos os elementos a serem observados de acordo com os aspectos específicos do desenvolvimento integral da criança: “Aspecto biológico: nutrição, saúde e higiene; aspecto psicológico: afetivo emocional e cognitivo, este último, subdividido em perceptivo motor, linguagem e raciocínio; aspecto bio-cultural: socialização e conhecimento-meio físico” (SESAS, 1976, p. 7).

Em relação à prioridade para implantação do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, nas justificativas apresentadas pela Sesas, a exemplo do programa nacional, aparece também a questão da carência econômica das comunidades a serem atendidas:

II. 5. O fato de haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição, de faltas de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilíbrio de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6

⁹⁰ Entrevista com Marisa Margarida Machado, concedida em 13 de novembro de 2012.

meses/7anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social;

Contudo, no programa local, ao contrário do nacional, a zona rural também foi incluída como área prioritária. Outra questão analisada no programa local é que, embora na justificativa haja referência somente à “clientela carente, economicamente”, há indícios de uma diferenciação de carências da clientela a ser atendida nos dois bairros escolhidos para a implantação dos dois primeiros Núcleos de Educação Infantil. Ao que parece, enquanto na comunidade do continente a carência estaria principalmente ligada a fatores econômicos - o que não exclui a carência “cultural” -, na comunidade do interior da Ilha a carência da população estaria mais especificamente ligada ao fator cultural.

No bairro Coloninha, na parte continental, a carência das famílias estaria realmente atrelada ao fator econômico, o que é indicado por Ostetto (2000), a partir das declarações dadas por uma das primeiras professoras contratadas, de que as crianças que frequentavam o núcleo eram provenientes de famílias “muito carentes” e o bairro, diferentemente dos dias de hoje, era constituído por famílias “bem pobres mesmo, muitas com cinco ou seis filhos” (p. 56). Em 24 de setembro de 1976, o jornal “O Estado” também reafirmava essa questão: “Aqui está surgindo uma nova escola. Criada especialmente para atender a população da faixa etária pré-escolar no bairro da Coloninha, uma das comunidades mais pobres de Florianópolis” (OSTETTO, 2000, p. 55).

Já no bairro do Rio Vermelho, no norte da Ilha, a carência da clientela estava vinculada ao fator cultural, tal como se pôde perceber na declaração de Sônia Luciano, de que na comunidade a “questão principal estava relacionada aos estímulos de desenvolvimento por parte do meio, ‘culturalmente carente’, fechado em si” (OSTETTO, 2000, p. 64). Tal assertiva pode levar a supor que na escolha dessa comunidade, considerada carente em termos culturais, poderia haver uma posição assumida de certos padrões culturais tomados como superiores a outros, ou seja, da imposição da cultura de um grupo como sendo a legítima, indicando, por exemplo, a hierarquização entre o linguajar popular e a língua culta, ou entre o saber escolar e a crença popular, que distingue a cultura dos indivíduos que moram nos centros urbanos, dos indivíduos das zonas rurais, de periferia, ou do “interior” da Ilha, que era o caso.

A interiorização do atendimento pré-escolar pode ter seguido o sentido apresentado por Silva⁹¹ (2004, p. 7) de que erguer instituições “em lugares-chave do interior muitas vezes servia muito mais como polos irradiadores de uma cultura ou de uma forma civilizada de ser e estar no mundo do que para socializar conteúdos escolares”, embora o objetivo de preparação para a escola estivesse contido tanto no referido projeto, como na expectativa das famílias. Isto pode ser constatado no depoimento de uma das primeiras professoras que trabalhou no NEI do Rio Vermelho, de que os pais se manifestaram interessados, pois já tinham filhos nas primeiras séries da escola do bairro “e viram a necessidade... por que só chegar pra escola?” (OSTETTO, 2000, p. 65).

Outro fator que não pode ser descartado em relação à escolha da comunidade do interior da Ilha, estando ou não atrelado a qualquer ordem de carência da população infantil, diz respeito aos interesses políticos em relação ao colégio eleitoral, questão que não haveremos de analisar, mas não deixaremos de considerar.

De qualquer maneira, em relação à clientela a ser atendida nos núcleos de educação infantil, a proposta local referia-se às crianças “entre as mais carentes social e economicamente”. Enquanto o programa nacional estabelecia como prioridade na seleção das crianças a participação da família no programa, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* propunha que as mães, ao fazerem a inscrição das crianças, se inscrevessem no Clube de Mães. O documento local, ao referir-se ao atendimento das crianças carentes, também faz alusão a um atendimento indireto, ou seja, ao atendimento devido “às populações dessas comunidades” (SESAS, 1976, p. 4). Em outras palavras, o programa nacional estabelecia a participação da família no atendimento às crianças, enquanto o programa local pretendia oferecer atendimento também às famílias.

No documento – *Educação Pré-Escolar - uma nova perspectiva Nacional* –, o **terceiro princípio** do programa fala da integração da família

⁹¹ Mesmo a autora fazendo estas ponderações na passagem do século XIX para o século XX, ao considerar a inserção da rede escolar em lugares afastados dos centros urbanos para disseminação de uma determinada cultura valorizada de tal modo a promover sua “irradiação”, acredito que análise semelhante se possa realizar no caso desta pesquisa.

e comunidade nas atividades de educação pré-escolar, através do serviço voluntário, o que, por sua vez, se justificaria também pela questão do barateamento dos custos do programa.

No *Projeto Núcleos de Educação Infantil* também está prevista a integração da família: “Integrar a família e a comunidade como forma de integração social” (SESAS, 1976, p. 7); contudo, vale destacar que essa integração não tem o mesmo significado daquela proposta no documento do MEC – o voluntariado –, pois, ao contrário, em Florianópolis, desde o início, foram contratadas professoras para o trabalho direto com as crianças, como também pessoal para outras funções, muitas vezes da própria comunidade ou da família, segundo a narrativa de Sônia Luciano, mas com o diferencial de que eram remunerados. Ao falar sobre a primeira reunião que a Sesas fez com a comunidade da Coloninha, a coordenadora traz indicativos sobre a contratação de pessoal para trabalhar no primeiro Núcleo de Educação Infantil de Florianópolis:

Reunimos a comunidade, para isto afixamos cartazes na Igreja, quitandas, açougue e mercadinhos. No dia da reunião [...] oferecemos serviço remunerado para merendeira, serventes (auxiliares de serviços gerais). No dia da matrícula os pais inscreviam os filhos e também se inscreviam para trabalhar. [...] Depois fizemos as entrevistas com as professoras⁹².

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* também apresenta um quadro na parte destinada aos “Recursos Humanos – por unidade” com informações sobre a *quantidade* de profissionais, qual *especialidade*, levantamento de *custo unitário*, *custo mensal*, *custo anual* e *custo total*. Foram previstos por unidade: *1 supervisor*; *4 professores*; *1 servente*; *1 merendeira*; *4 estagiários* “de serviço social, medicina, odontologia e educação física”; *4 estagiários* “não remunerados – recrutados e selecionados entre o pessoal de Curso de 2º Grau – Habilitação Materno-Infantil” (SESAS, 1976, p. 11). As informações indicam que se pretendia contratar tanto profissionais remunerados, quanto recrutar pessoal não

⁹² Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2011.

remunerado – os estagiários –, em especial os provenientes do Curso Técnico de Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus.

Detivemo-nos na professora de educação infantil e no fato de que em Florianópolis, desde o início da implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, em 1976, ter sido esta a profissional contratada – professoras formadas em 2º grau para trabalhar nos Núcleos de Educação Infantil e das creches –, ao contrário do que acontecia no cenário nacional no mesmo período e nas décadas seguintes⁹³, em função do objetivo da pesquisa – o perfil desejado na invenção da professora de educação infantil da RME de Florianópolis, na década de 1970. Contudo, isto não significa dizer que nesse município a invenção dessa professora tenha significado o isolamento de uma carreira; ao contrário, podemos considerar que a docência se deu numa forma compartilhada, pois já nos primeiros anos de implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* a professora trabalhava juntamente com outra profissional, que mais tarde viria a ser denominada como auxiliar de sala⁹⁴.

No programa nacional, a questão do apelo ao serviço voluntário e à participação da comunidade para trabalhar com as crianças parece influenciar também o conteúdo do **quarto princípio**, constante do documento do MEC: “Todo o pessoal envolvido em programas de educação pré-escolar será preparado”. Parecia haver uma preocupação com o treinamento do pessoal, muito possivelmente em função de serem voluntários e não necessariamente professores, ou seja, não terem formação

⁹³ Conforme dados de pesquisas na área (ROSEMBERG, CAMPOS E VIANA, 1992; CAMPOS, FÜLLGRAF E WIGGERS, 2006).

⁹⁴ No *Projeto Núcleos de Educação Infantil* aparece uma observação em relação ao/a profissional “servente”, previsto no quadro dos “Recursos Humanos” para cada unidade: “OBS.: Servente para preparo de material escolar: tintas, argila, pintura à dedo, lav. de aventais, cuidar de animais, apontar lápis, massinha” (SESAS, 1976, p. 12). Ao que tudo indica, pela descrição dessas funções, estaria nesse profissional a origem do cargo e função da auxiliar de sala. Sobre a constituição histórica das auxiliares de sala, cargo, função e o reconhecimento desta profissional na perspectiva do trabalho docente na educação infantil da RME de Florianópolis, consultar a pesquisa de Graziela Pereira da Conceição (2010).

adequada para desenvolver o trabalho com as crianças⁹⁵ (BRASIL, 1975b, p. 13).

Sobre o princípio de preparação do “pessoal envolvido”, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* utiliza o mesmo termo quando prevê, dentre as funções da Sesas, a realização de vários tipos de formação: “Manter intercâmbio com instituições dedicadas ao pré-escolar, [...]; Realizar encontros, seminários e cursos de treinamento e atualização, destinado ao pessoal envolvido com a educação pré-escolar no município (SESAS, 1976, p. 8). Vale lembrar, contudo, que a ênfase no projeto local era a formação inicial, razão pela qual haviam sido contratadas professoras com formação específica e não a preparação do pessoal envolvido, mas sua atualização, como deixa claro o documento.

Um **quinto princípio**, que aparece no documento do MEC, diz respeito à necessidade de as atividades desenvolvidas estarem “calcadas na cultura nacional” sem, por isso, “com tal cuidado, ignorar os trabalhos existentes em diversos países e de comprovada qualidade, mas tão somente evitar as traduções puras e simples, sem qualquer adaptação ao nosso idioma, costumes e hábitos” (BRASIL, 1975b, p. 13). Parece haver, por um lado, uma preocupação de não importar modelos sem as devidas adequações à realidade brasileira, frente, por exemplo, à diversidade de recursos físicos e humanos do programa, como também uma preocupação em considerar a diversidade cultural num país de proporções territoriais como o Brasil.

Talvez por isso, tal preocupação não fosse anunciada no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, que mesmo local – em Florianópolis –, poderia considerar as diferentes culturas presentes nas várias localidades do município. No documento de Florianópolis, porém, esta questão pouco aparece; ao contrário, a preocupação era com a cultura dominante – a urbana –, em detrimento da cultura “rural” das comunidades do “interior” da Ilha, motivo pelo qual se justificava a implantação do Núcleo de Educação Infantil na comunidade do Rio Vermelho, por exemplo.

⁹⁵ O programa nacional refere-se a duas grandes dificuldades na expansão da pré-escola em larga escala no Brasil, frente à demanda potencial: a escassez de recursos financeiros e a de recursos humanos.

O **sexto princípio** do documento nacional anuncia a importância de uma constante “orientação e supervisão” do programa e da realimentação de informações:

Todos os programas de educação pré-escolar serão objeto de constante orientação e supervisão, com o objetivo de elevar a produtividade de cada aspecto e do global, detectar problemas e sugerir soluções, realimentando os executores periodicamente por meio de reuniões e cursos de atualização (BRASIL, 1975b, p. 13).

No documento local aparece, igualmente, a preocupação com as questões de orientação e de supervisão do programa, descritas inicialmente dentre as funções do Setor de Educação Pré-Escolar da Sesas:

Definir objetivos e estabelecer diretrizes para a educação pré-escolar no município; Coordenar, orientar, supervisionar as atividades técnicas-docentes e administrativas do NEI; Assessorar a equipe de planejamento composta pelo Secretário da Educação e Diretores das Divisões de Educação, saúde e Assistência social (SESAS, 1976, p. 8).

Também na parte final desse mesmo documento, destinada ao “Controle e Avaliação do Projeto”, aparece a mesma preocupação com o acompanhamento e “realimentação” do programa, que deveria acontecer em diferentes níveis, admitido que essa avaliação possibilitaria o atendimento no nível de creche e maternal numa próxima etapa do programa:

O controle e a avaliação deste Projeto, da mesma forma que sua coordenação, serão exercidas em diferentes níveis: VII.1. A nível da Secretaria – SESAS – será realizada pela equipe de Coordenação do Projeto através de acompanhamento permanente, análise de relatórios de execução e outros instrumentos; VII.2. A nível da execução – o controle será feito pela Supervisora da Unidade, em reuniões de planejamento, avaliação, e realimentação do

Projeto; VII.3. A avaliação contínua e cumulativa possibilitará a evolução na próxima etapa – 1977 – do atendimento em outros níveis (creche e maternal) e em outras comunidades.

O **sétimo princípio** do programa nacional diz respeito ao espaço físico, com a recomendação de “utilizar sempre os espaços físicos disponíveis na comunidade, evitando a construção de prédios específicos”, de modo que, dentre outros objetivos, estava o de redução de “modo significativo” das despesas, além de permitir “o mais rápido possível” a sua implantação. Recomendava-se que os recursos alocados fossem destinados, para sua melhor aplicação, em “adaptação de prédios e ampliação” e, ainda que houvesse necessidade de construções, que fossem caracterizadas “pela simplicidade e funcionalidade”.

Como espaços físicos disponíveis entende-se: salas, refeitórios, auditórios e/ou pátios cobertos de escolas de 1º grau, em seus horários ociosos; salões paroquiais; dependências de clubes ou obras assistenciais; quartéis, ou mesmo praças, praias, ou ruas, desde que ofereçam segurança e localizem-se próximo a prédios dos quais possam ser utilizados no mínimo os banheiros para as crianças (BRASIL, 1975b, p. 13-14).

Além da questão da utilização de espaços disponíveis na comunidade, justificada pela redução significativa de custos, recomendam-se variados tipos de espaço, incluindo os não institucionalizados ou específicos para educação pré-escolar, como ruas, parques, etc. Vale ressaltar que a indicação de uso de tais espaços estaria ligada às modalidades de atendimento previstas no programa nacional, por meio do qual se possibilitariam diferentes tipos de atendimento à criança em idade pré-escolar. A diversidade de modalidades se justificava pelo objetivo do programa:

Para cumprir o objetivo de dar educação pré-escolar ao maior número de crianças carentes, de modo integral, com os recursos financeiros disponíveis, consideram-se todas as possibilidades diferentes de atendimento.

Reunimos em 3 principais grupos as diversas formas de educação pré-escolar, de acordo com algumas características comuns. Todas as formas aceitas pelo Programa deverão oferecer os serviços essenciais da educação, saúde e nutrição a todas as crianças, de acordo com as suas necessidades. No entanto, tais formas se distinguem pelos locais de reunião das crianças, pelos meios didáticos e circunstanciais disponíveis, pelo horário e período de frequência durante o ano e, em alguns casos, por caracterizações especiais de recursos humanos (BRASIL, 1975b, p. 23).

Na primeira modalidade, estariam incluídos os jardins de infância e as escolas maternas, caracterizados pela permanência das crianças durante quatro a oito horas diárias, no período letivo, igual ao do ensino de 1º e 2º graus, e pelo atendimento de cunho educacional, por ser destinado a crianças de classe média e média-alta. O documento também indica que esta modalidade, para se adequar ao *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, deveria ampliar suas atividades, integrando os componentes de saúde e nutrição em função das crianças carentes a serem atendidas. Esta última colocação dá a entender que os jardins de infância e escolas maternas também deveriam passar a atender crianças carentes, por ser este o objetivo do programa nacional, embora não haja nenhuma indicação de como aconteceria essa inclusão, visto que, *a priori*, tais instituições estariam ligadas ao setor privado da educação.

Neste sentido, é no Parecer nº 2.018/74 do CFE que se encontram vestígios sobre a implicação da iniciativa privada no *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Este parecer conclamava a iniciativa privada a participar da “grande cruzada”, frente à urgência de soluções para a demanda da pré-escola para crianças carentes:

A iniciativa privada, que até aqui tem participado desse esforço, através da manutenção de cursos de ensino pré-primário, vem se dirigindo, de preferência, à população de alta renda, que pode subvencionar o alto custo dessa escolaridade. Não é, entretanto, para essa parcela da população que se deve dirigir a grande cruzada a que nos referimos de início. E sim para a

que se constitui em problema nacional, dado o seu nível de privações [...] (BRASIL, 1979, p. 27).

Na segunda modalidade prevista estariam as formas “que permitem o atendimento ao maior número possível de crianças, por menor número de horas, em locais não exclusivamente dedicados à educação pré-escolar”, as chamadas modalidades “informais” ou “não institucionalizadas”:

Algumas formas podem ser periódicas: colônias de férias, ruas de recreio, domingo na praça, etc., embora possam não apresentar resultados tão positivos e duradouros com as contínuas.

Deve-se deixar claro que, apesar de informais ou não institucionalizadas, tais modalidades não dispensarão a seleção de clientela, o controle de frequência e a avaliação de seus resultados (BRASIL, 1975b, p. 25).

A terceira modalidade prevista era a televisão educativa, entendida como um “enriquecimento das modalidades anteriores”. Continuariam valendo as subjacentes regras básicas, assim colocadas:

O programa deve ser produzido por especialistas da T.V.E. com a colaboração e/ou a aprovação do Setor de Educação Pré-Escolar (SEPRE-DEF-MEC); o tempo e o programa não deve exceder a 30 minutos; deve ser prevista a recepção organizada, por grupos pequenos de crianças; é indispensável a presença de um adulto treinado, encarregado de dinamizar com o grupo o programa, permitindo à criança concretizar e assimilar o que viu; o programa da TVE representará apenas uma pequena parte do horário, não substituindo mas somando-se ao tempo dedicado às atividades artísticas criadoras, à recreação livre e mesmo à estória contada pelo professor (BRASIL, 1975b, p. 25)

O documento do MEC, além de indicar a utilização de diferentes espaços de acordo com as diferentes modalidades apresentadas, aponta algumas preocupações como minimamente indispensáveis em relação aos

locais para o atendimento no programa: “que não ofereçam riscos à criança; que possuam, em local próximo, banheiros e cozinha; que possuam água potável e para higiene; se for possível, dispor de salas específicas para as atividades infantis” (BRASIL, 1975b, p. 25). Acrescenta, ainda, que as salas deveriam ser claras, amplas e arejadas e que, na falta destas, deveriam ser utilizados locais que tivessem cobertura para abrigo das crianças, quando necessário.

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, por sua vez, prevê apenas a modalidade institucionalizada de atendimento, inicialmente nos Núcleos de Educação Infantil (NEI) com atendimento de crianças maiores em meio período e, em 1979, em creche, com atendimento em período integral para crianças de zero a seis anos. O programa local previa que na etapa inicial de implantação, em 1976, haveria o atendimento “nos Núcleos – 4 a 6 anos” (SESAS, 1976, p. 3). Em outra parte desse mesmo documento, ao definir a clientela, o atendimento nos NEIs é ampliado para três a seis anos: “O atendimento nesta etapa inicial, dividida em duas fases – 1º e 2º semestre –, será para 240 crianças [...], na seguinte faixa etária por turma” (SESAS, 1976, p. 5).

Tabela 3 - Etapa inicial de atendimento na educação infantil da RME de Florianópolis em 1976

Faixa-etária	Período	Nº de crianças
3 a 4 anos	1º nível	80
4 a 5 anos	2º nível	80
5 a 6 anos	3º nível	80

Fonte: *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (SESAS, 1976, p. 5).

O critério de atendimento em relação às idades deu-se diferentemente nos dois primeiros núcleos. Como indica Ostetto (2000) segundo as declarações de Sônia Dutra Luciano, quando o NEI Coloninha começou a funcionar na antiga capela da comunidade, foram recebidos quatro grupos de crianças: “dois no período da manhã e dois no período da tarde; dois com crianças de 4 e 5 anos e outros dois com crianças de 6 a 7 anos” (p. 49), totalizando o atendimento de 96 crianças. Já o NEI do Rio Vermelho, como afirmou a primeira professora contratada, Eliane Maria Richter dos Santos, iniciou o atendimento no período vespertino com uma turma de 39 crianças “de variadas idades, entre 3 e 6 anos” (p. 61). Em

entrevista concedida a esta pesquisa, a professora Eliane informa que “bem no início eram idades misturadas, e depois fomos separando, aí ficavam as turminhas de 3 e 4 anos, e depois de 5 e 6 anos”⁹⁶. Vale destacar, que, segundo a professora Telma Hoeschl, a classificação da faixa etária prevista no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* foi inspirada no Colégio Coração de Jesus.

Quanto ao espaço físico, o documento de Florianópolis ainda indica que as unidades iriam funcionar, de preferência, “em rua de pouco movimento, em prédios já pertencentes à Prefeitura Municipal de Florianópolis ou adaptados especialmente com esta finalidade, criando-se, desta forma, ambientes adequados às atividades do pré-escolar” (SESAS, 1976, p. 8).

Ostetto (2000), a partir das entrevistas realizadas com Sônia Maria Dutra Luciano, coordenadora responsável pelo setor pré-escolar da Sesas, explica que o NEI Coloninha começou o atendimento numa igreja desativada do bairro e que o espaço adaptado funcionou até 1979. Em entrevista a esta pesquisa, Sônia Luciano acrescenta:

E fui trabalhar com o professor Aderson. Ele me convidou para irmos lá na Coloninha e descobrir algum espaço para criar um Núcleo de Educação Infantil, até então ia ser uma experiência pequena para ver se dava certo, pois era um projeto piloto [...]. Fomos lá, não encontramos nada, as casas assim muito pequenas. O Professor Aderson conversou com o Padre Aquilino. Ele ofereceu a antiga igreja e, em troca a Prefeitura ofereceu uma ajuda financeira para contribuir com a construção da nova igreja. Assim iniciamos nossas atividades de instalação do NEI da Coloninha. Subdividimos a capela: no coro, nós fizemos o depósito de material da escola. No altar, a sala da direção. Na parte dos fiéis subdividimos em duas salas de aula, amplas e bem arejadas. No estacionamento instalamos o parque infantil com os aparelhos (gangorra, balanço, escorrega, trepa-trepa e

⁹⁶ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, realizada em 14 de abril de 2012.

também a casinha de boneca). E assim a gente começou⁹⁷.

No ano de 1979, quando foi concluída a nova edificação, pela Prefeitura, para atender às crianças do NEI Coloninha, em substituição à igreja adaptada, inaugurou-se uma nova modalidade de atendimento – a creche –, também prevista no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Assim, o NEI Coloninha é substituído pela Creche Professora Maria Barreiros, com o atendimento em período integral para crianças de zero a seis anos.

O segundo NEI inaugurado em 1977, no bairro do Rio Vermelho, também não iniciou o atendimento em prédio próprio, tendo funcionado junto à antiga escola municipal, que havia sido desativada para a construção do novo prédio. O NEI ocupou as duas salas da construção de madeira existentes; contudo, utilizava a estrutura de pessoal da escola, como diretora e merendeiras. No ano de 1983, a escola de madeira foi demolida; nesse mesmo local, foram construídas salas novas (OSTETTO, 2000).

A professora Eliane Maria Richter dos Santos, que depois também foi diretora desse NEI, chegando, por algum tempo, a acumular as duas funções, recorda algumas dificuldades quando trabalhava no NEI “velho”, que é como ela se refere ao NEI São João Batista, que, segundo ela, recebeu num segundo momento este nome, quando ela já era diretora e fez uma consulta à comunidade. Tais dificuldades se deviam à utilização do espaço da escola, visto que inicialmente não dispunha de instalações de banheiro e cozinha próprios, o que só veio a acontecer – no caso da cozinha – algum tempo após a inauguração do “novo” prédio:

Foram montadas as 04 turmas [...], só tinha essas duas salas, aí assim, a cozinha a gente usava da escola, então tinha muita briga [...]. Nós não tínhamos banheiro, eram usados os banheiros da escola. E quando era a merenda, que eu queria fazer alguma coisa diferente, as merendeiras não queriam [...]

Com a inauguração do novo NEI eu sei que fizeram a sala da diretora e um depósito, mais as duas salas e o banheiro - o banheiro bem grande e tudo -, e mais tarde nós transformamos aquele depósito em cozinha

⁹⁷ Entrevista realizada com Sônia Luciano em 19 de dezembro de 2011.

para a gente separar da escola porque realmente, era muita briga, ah!⁹⁸

Em certa medida, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* seguiu a orientação nacional da utilização de espaços ociosos da comunidade na abertura das duas primeiras unidades de atendimento em Florianópolis, o NEI Coloninha, na velha igreja desativada no bairro, em 1976 e o NEI São João Batista, nas salas ociosas da escola municipal do bairro Rio Vermelho, em 1977, embora a utilização da igreja desativada se tenha dado mediante pagamento à paróquia (OSTETTO, 2000). Contudo, nos anos seguintes, a partir de 1979, já se tem registrado investimento na construção de prédios próprios para o atendimento das crianças. Se, em certa medida, o programa local seguiu as orientações nacionais, isso aconteceu somente nos dois primeiros anos, pois, a partir de 1979 e nos anos subsequentes, a prefeitura investiu na construção de prédios próprios para a educação infantil.

Também vale destacar que o projeto da Sesas se preocupava com a especificação do espaço, previsto tanto para o atendimento das crianças – “sala de atividades” –, como o destinado à administração, a outros serviços e a áreas comuns de lazer, ou seja, havia já no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* a previsão de construção de prédios próprios, ao contrário do prescrito no nível nacional. Tal preocupação no programa local pode estar ligada à previsão de uma única modalidade de atendimento – a institucional; daí a especificação de espaço próprio.

Para a sala de atividades estavam previstos:

- A- espaço físico suficiente para 20-25 crianças;
- B- mesinhas com cadeiras especiais para crianças – (uma mesinha para 4-6 crianças);
- C- armário de parede com repartição para guardar material de cada criança e da professora;
- D- quadro mural negro (apagador);
- E- filtro com mesinha;
- F- cesto para lixo;
- G- cortinas na janela;

⁹⁸ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, concedida em 14 de abril de 2012.

H- balde, vassoura, pano p/chão e mesa (SESAS, 1976, p. 8).

Observe-se que para esta sala, na especificação de mesas e cadeiras “especiais”, havia sido previsto mobiliário adequado às crianças, o que acena para o respeito às fases de desenvolvimento e idade das crianças, premissa constante do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, aplicada, no caso, seja aos padrões ergonômicos, seja ao caráter pedagógico da forma da/na educação infantil como definiu Freitas (2007). Já em relação ao quadro negro, por exemplo, percebe-se uma aproximação da “sala de atividades” da educação infantil com a “sala de aula” da escola, se levarmos em consideração que os objetos escolares são “vestígios da circulação de ideias pedagógicas e indicadores de práticas (não uma prova real, mas um vestígio)” (SILVA E PETRY, 2012, p. 19), o que, por sua vez, parece concorrer para a promoção do caráter preparatório previsto nesse projeto.

Este mesmo documento apresenta o quadro “Especificações Espaço Físico por unidade” (SESAS, 1976, p. 9), referenciando como fonte as conclusões do Congresso da Organização Mundial de Saúde, que aconteceu em Estocolmo, na Suécia. Constam nesse quadro as seguintes especificações dos setores e respectivas áreas:

1. *Administração*: 112, 50 m²; 2. *Serviço*: 84,00; 3. *Sala de atividades*: 48,00; *Área Coberta*: 388, 50 (para recreação nos dias de chuva); *Área Descoberta*: 581 (caixa de areia play graund, pneus velhos); 6. *Área de terreno*: 2.000,00 m²; 7. *Área construída*, *Taxa de ocupação*, *Sanitários e pias*, *Almoxarifado*: 388,50 m².

O **oitavo**, e último, **princípio** apresentado no documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* diz respeito aos meios de comunicação de massa, em especial a televisão educativa, como meio auxiliar tanto para “a conscientização da comunidade sobre a necessidade, a importância e os objetivos da educação pré-escolar, bem como de suas possibilidades na participação dos programas, seja como meio didático” (BRASIL, 1975b, p. 14).

O programa local não faz menção a este tipo de meio de comunicação, seja para conscientizar a comunidade da importância da pré-escola, seja como meio didático. Ao contrário, o convencimento junto à

comunidade foi realizado pelas pessoas que estavam à frente da implantação do programa local, como relembra Sônia Luciano, sobre a primeira reunião com a comunidade da Coloninha, em que a Sesas foi falar sobre a criação do Núcleo de Educação Infantil para atender às crianças daquele bairro:

E assim a gente começou, fomos para a comunidade conversar com o responsável pela igreja para ele chamar o pessoal, porque até então nós éramos desconhecidos, não sabia se eles tinham confiança na gente. E aí fomos colocar papelzinho, colar nas vendas e conversar junto com a vizinhança. E fizemos uma reunião⁹⁹.

Antes da reunião com a comunidade, foi realizada uma pesquisa, conforme relata a professora Marisa Machado, que começou como diretora no NEI Coloninha:

Minha experiência começou no NEI; depois do estágio no Colégio Coração de Jesus fui direto para o NEI Coloninha. Foi quando a gente começou, e foi locada pela Prefeitura a igreja, e a igreja a gente transformou numa escola [...] e começamos ali mesmo as matrículas. Antes disso, de fazermos as matrículas, nós trabalhamos na pesquisa de campo, fomos trabalhar nos arredores da Coloninha para ver se havia o interesse de ter uma pré-escola. [...] Fomos perguntar o que eles achavam de ter uma escola, uma creche para as mães que trabalhavam, se eles tinham interesse. A maioria achou uma boa ideia, gostaram. Alguns não nos receberam. Nós levamos um formulário. Depois falamos da reunião na igreja e compareceram muitas pessoas interessadas.¹⁰⁰

Antes de finalizar esta parte da análise dos princípios que regeram o programa nacional e o local, apresentamos uma questão, prevista em

⁹⁹ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2011.

¹⁰⁰ Entrevista com Marisa Machado, em 13 de novembro de 2012.

ambos, que nos parece reveladora do atendimento à criança pré-escolar: o material didático. Mesmo admitindo que poderiam ser adquiridos materiais específicos, a recomendação do MEC é no sentido de aproveitar o material existente na comunidade ou considerado como inservível pelo comércio ou indústria locais:

Assim, tanto os móveis como os brinquedos serão construídos de tábuas, caixotes de madeiras, etc. Para as atividades artísticas criadoras, além dos lápis e tintas indispensáveis, serão aproveitadas caixas de papelão de diversos tamanhos, fios, barbantes, contas, palhas, e muitos outros materiais segundo as possibilidades e a criatividade da equipe responsável. Entretanto, alguns brinquedos que levam a criança a formar conceitos matemáticos (tamanho, cor, forma, quantidade, correspondência) devem ser adquiridos, visto que são indispensáveis ao desenvolvimento do raciocínio infantil (BRASIL, 1975b, p.26).

No documento *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de Florianópolis, esta recomendação não é seguida, não havendo referência ao uso ou utilização de materiais disponíveis na comunidade; ao contrário, na parte destinada ao material, são listados materiais com algumas indicações de uso e quantidade, como pode ser observado, a seguir, nos itens especificados em três páginas desse documento:

VI. 3.1. Lista de material para crianças (1º, 2º e 3º nível): 1 sabonete, 2 rolos de papel higiênico, 2 toalhas de mão, 1 escova de dente, 1 pente, 1 pasta para papéis com elástico, 1 guardanapo; 1 avental;

VI.3.2. Material Didático da escola: lápis (preto e cores) estaca, tintas (pincéis), cola tenaz, tesouras sem ponta, instrumentos musicais, argila, papel (vários tipos) para as atividades, cartolina, jogos de recreação de sala, massa para modelagem, blocos lógicos, fichas, livros de estória, fantoches, toca disco, discos (diversos), brinquedos – carrinhos – bolas – bonecas, revistas velhas, giz, mimeógrafo (a álcool), tesouras, projetor de slides, material de educação física, bolas, cordas, etc.;

VI. 3. 3. Setor de Educação Nutricional p/ preparo, inclusive de: merenda escolar, balança doméstica, fogão, liquidificador, bacia, geladeira, armário, pia, mesa, pratos, copos, jogos de latas (mantimentos), panela– 10 litros, talheres, pratinho fundo, 40 canecas – merenda da criança, 40 colheres, 40 copinhos plásticos, + material de limpeza e conservação: vassoura, desinfetante, sabão, detergentes, panos de chão, baldes, toalhas de mão, escovas, latas de lixo;

VI. 3. 4. Setor Médico-Odontológico-Social: uma sala com pia-armário-mesa-cadeira, fichas de prontuário (SESAS, 1976, p. 9-11).

Pode-se observar, na listagem, que, além dos materiais destinados em geral às atividades a serem desenvolvidas com as crianças mais ligadas ao trabalho pedagógico, especificados no item VI. 3.2, também aparecem materiais destinados ao provimento do aspecto nutricional das crianças - item VI.3.3. Outra especificidade observada –em relação aos materiais destinados à higiene e saúde das crianças, listados nos itens VI. 3.1 e VI. 3.4 –, é a previsão de uma sala para o setor médico-odontológico-social¹⁰¹, o que evidencia uma preocupação com o objetivo de “favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida” (SESAS, p. 3), bem como atender à expectativa do programa em nível nacional, que previa, em seus princípios, a integração permanente dos aspectos de educação, nutrição e saúde.

Segundo Telma Guilhermina Hoeschl, que participou da elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, a referida lista de material prevista teve por base a experiência que ela tinha na escola particular, visto que trabalhava no Colégio Coração de Jesus: “Então esse material também foi o mínimo necessário que a gente achou que devia ter, para não começar por baixo”¹⁰². O que é confirmado por Sônia Luciano, ao folhear o projeto que lhe passamos às mãos: “Por exemplo, essa listagem de

¹⁰¹ Embora, como já evidenciado pelos relatos de Sônia Luciano e Marisa Machado, o atendimento médico-odontológico fosse realizado no posto de saúde do Centro da cidade.

¹⁰² Entrevista com Telma Guilhermina Hoeschl, concedida em 5 de março de 2012.

material era praticamente a mesma que nós pedíamos no Coração de Jesus”¹⁰³.

Pergunto então a Sônia Luciano sobre os brinquedos, se haviam sido adquiridos desde o início da educação infantil e quais eram comprados. A coordenadora responde que, assim como os demais materiais, também conseguiam brinquedos, enfatizando que o material pedagógico, como blocos lógicos, jogos de encaixe, de montar, o bate-pino, que as escolas particulares usavam, o município também tinha. E acrescenta que, com a entrada de verbas da LBA, ficou mais fácil adquiri-los:

Os brinquedos nós também conseguíamos. É porque, eu trabalhava lá no Coração de Jesus, eu conhecia o pessoal das outras escolas particulares. Eu conversava, tomava informação e disseram assim: “Olha, ali na avenida Mauro Ramos tem uma madeireira”. [...] então eu ia lá e a Dona Sema me mostrava tudo [...]. Eu comprava kombi, aqueles fuscas de madeira maciça que ela fazia, carrinho de mão, pia para lavar roupa de madeira com lavador e tudo, perna de pau, muito brinquedo de encaixe. A Dona Sema fazia para as particulares e já fazia a mais para me vender, daí ficava mais barato também¹⁰⁴.

Em síntese, ao analisar o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* e o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, foram constatadas algumas aproximações do programa local em relação ao nacional, inclusive, como já havíamos apontado, pelas próprias contradições presentes nos dois programas: uma pré-escola que possibilitasse o desenvolvimento da criança de acordo com as idades e necessidades, ao mesmo tempo em que estabelecia uma educação pré-escolar de caráter preparatório. Outra aproximação entre os dois programas diz respeito à clientela a ser atendida – crianças carentes econômica e culturalmente –, por meio do qual se seguiram outras afinidades, mas com peculiaridades distintas em cada um dos programas: 1) a defesa de uma

¹⁰³ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de junho de 2012.

¹⁰⁴ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de junho de 2012.

educação pré-escolar integral, que atendesse à criança nos aspectos de saúde, nutrição e educação; 2) a utilização de espaços ociosos, embora, no programa local, isso só tenha acontecido no início do programa; 3) a preparação de pessoal, apesar de no programa nacional constar uma preocupação acentuada em relação ao treinamento prévio e, no local, mais relacionada à formação inicial das professoras e à formação continuada.

Também foram observadas importantes diferenças entre o programa local e o nacional, dentre elas, as relacionadas à participação de famílias e voluntários, visto que em Florianópolis foram contratadas professoras, além de pessoal para outras funções; ou ainda, no tocante aos brinquedos e material didático, em que não havia sido prevista a utilização de material de sucata e sim material específico a ser adquirido para a educação infantil municipal; ou, nas modalidades de atendimento, que no programa local se previra somente a institucional e não as informais, ou modalidades alternativas, previstas no programa nacional.

Estas diferenças parecem relacionadas à forte influência na elaboração e implantação do programa local – da professora Telma Guilhermina Rezende Hoeschl e da professora Sônia Maria Dutra Luciano, respectivamente –, ambas do Colégio Coração de Jesus e, muito especialmente, em relação à contratação de professoras, na crença de que a profissional da pré-escola deveria ser professora formada em nível de 2º grau, isto é, no Curso Técnico de Materno Infantil, oferecido pelo Coração de Jesus, ao contrário da prescrição nacional, o que diferenciou de modo *sui generis* o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*.

O diferencial talvez possa ser explicado também pelas próprias ideias de Heloísa Marinho, que circularam em Florianópolis por meio da Omep e do Colégio Coração de Jesus, pois, como afirmou Sônia Luciano, “o que eu conhecia do pedagógico era a teoria da Omep, baseada na Heloísa Marinho. Ela tinha um livro chamado: ‘Vida e educação no jardim de infância’. Ela era uma professora, era uma psicóloga” (WALTRICK, 2008, p. 76), o que foi reafirmado também por Telma Hoeschl, que utilizou essa obra na elaboração da programação curricular do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*.

As adequações no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* em relação às prescrições nacionais podem ser compreendidas sob a perspectiva de que a produção de um texto, a partir de outro, ou de outros textos, é procedimento sobremaneira interpretativo (FAIRCLOUGH, 2001).

Neste sentido, segundo o autor, os intérpretes procuram maneiras de combinar os vários elementos para formar um todo coerente, o que não implica em unicidade ou não-ambivalência, mas sobretudo, uma tentativa em produzir interpretações coerentes.

Pode-se igualmente citar o que Shiroma, Campos e Garcia (2004) apontam como “múltiplas leituras”. Segundo as autoras, os textos possibilitam diferentes interpretações e re-interpretações de acordo com os diferentes momentos de uso, razão pela qual podem provocar a disputa de significados e resultados, possibilitando uma resistência própria aos objetivos ou propósitos originais. Em outras palavras, mesmo o fato de o programa local apresentar muitos pontos em comum em relação ao programa nacional, ou, ainda, mesmo tendo o texto nacional o caráter prescritivo e orientador de medidas a serem seguidas nas esferas estaduais e municipais, isso não impediu que no texto local fossem identificadas diferenças, o que pode ser entendido como re-interpretação ou resistência às prescrições nacionais.

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2004, p. 433).

Neste sentido, acreditamos que a influência do Colégio Coração de Jesus foi determinante, seja na previsão de espaços específicos e de mobiliário adequado para o atendimento às crianças, seja no material didático e brinquedos adquiridos para a educação infantil e, sobremaneira, na ênfase dada à contratação de professoras habilitadas para atuar na pré-escola. O Colégio Coração de Jesus foi tomado como modelo de referência já na indicação das pessoas que de lá vieram para elaborar e implantar o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, conferindo a essa instituição – destinada à educação das elites – uma força simbólica na educação das crianças das classes populares, nesse projeto. Contudo, isso não pretende dizer que houve uma transposição da educação infantil da rede particular para a rede pública em relação aos pontos ora levantados. Mas, sem dúvida,

houve apropriações que diferenciaram a educação infantil da RME de Florianópolis na década de 1970, a despeito das prescrições nacionais.

Ainda em relação à análise da documentação oficial federal, sobre a educação pré-escolar da década de 1970, três questões nos chamaram a atenção pelos fios que se cruzam:

- 1) nas normativas do CFE, a alusão a Lourenço Filho e a Anísio Teixeira – dois grandes educadores brasileiros e expoentes do movimento da escola nova no Brasil –, nas fundamentações teóricas;
- 2) nos documentos publicados pelo MEC, algumas vezes de maneira latente, outras, manifesta, a alusão a alguns dos princípios defendidos pela escola nova;
- 3) no documento *Atendimento ao Pré-Escolar*, a referência a duas obras de Heloísa Marinho, *Vida e Educação no Jardim de Infância* e *Vida, Educação e Leitura. Método Natural de Alfabetização*, sendo esta a única publicação do MEC com referências bibliográficas.

No cruzamento entre essas três questões, um ponto em comum: a escola nova, embora não se façam referências às ideias desse movimento na documentação oficial que fundamentava a educação pré-escolar na época. O documento *Educação Pré-escolar – uma nova perspectiva nacional* alertava, na parte destinada ao currículo, que diante das muitas teorias e correntes filosóficas e diferentes atividades que poderiam ser adotadas, a orientação era de elaborar um currículo que considerasse algumas ideias gerais, dentre elas, atividades globais, concretas, reais e familiares à criança; atividades adequadas às características evolutivas que considerassem o estágio de desenvolvimento da criança e não a idade cronológica; que atendessem às necessidades básicas da criança; as atividades deveriam compreender o brinquedo como prioridade no processo educativo; o currículo deveria ser flexível, podendo sofrer adaptações locais (*BRASIL, 1975b*). Pelo exposto, se poderiam atribuir a tais orientações alguns princípios da escola nova ou até mesmo ideias de Heloísa Marinho, a exemplo do que se investigou em relação ao *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de Florianópolis.

3.3 PRECEITOS ESCOLANOVISTAS DE HELOISA MARINHO – A IMPORTÂNCIA DA OBRA *VIDA E EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA* NA ELABORAÇÃO DO PROJETO *NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL*

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de Florianópolis, é uma proposta marcada pelo caráter preparatório e compensatório que balizou a década de 1970 no País, impulsionado pela grande expansão da pré-escola, processo deflagrado pelo governo federal, justificado pelos altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do ensino de 1º grau. Ao mesmo tempo, o documento se caracteriza pela defesa de uma programação que evite “o dirigismo e o aceleração do processo evolutivo” da criança (SESAS, 1976, p. 6), inspirado no pensamento de Heloísa Marinho.

Desse modo, apresentamos a trajetória acadêmica e profissional de Heloísa Marinho, marcada pelos pressupostos defendidos por Froebel para os jardins de infância, mas, sobretudo, pelos estudos de John Dewey e pelo movimento chamado “Escola Nova”. E também sua obra, em especial *Vida e Educação no Jardim de Infância*, de onde provieram os preceitos que guiam o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*.

Para Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), o movimento da Escola Nova é uma das expressões da pedagogia – movimento criado por pedagogos –, mais difíceis de analisar:

Por um lado, muitos destes pedagogos criaram inúmeras propostas de reforma escolar e da sala de aula que diferiam profundamente entre si. Por outro lado, apesar das diferenças didáticas, pedagógicas, históricas e até políticas que existiam entre elas, reuniram-se em organizações internacionais pela reforma educacional. Este fato teve importância fundamental, uma vez que marcava a dinâmica deste mundo moderno que crescia e se acelerava (p. 192-193).

Tensionado pelas transformações do período entre as duas Grandes Guerras Mundiais foi impulsionado pelo ideário de transformação da escola vigente – a tradicional – e pelos avanços dos estudos nas áreas da biologia,

sociologia e principalmente da psicologia¹⁰⁵, aplicados à educação escolar, em busca de um homem novo para uma nova sociedade pós-guerra.

Carlos Monarcha (2009) lembra que, após a Primeira Guerra Mundial, fato que marcou o fim do longo século XIX, inscrito como um período que o autor chama de “grandes-ismos”, diante de fatos históricos como o reformismo-social-democrata, o comunismo social e o crescente capitalismo norte-americano, “o movimento da reforma da educação incorpora questões relativas à paz social, reconstrução social e estabilidade política” (p. 47). Reconhece a ruptura situada em algum ponto, razão pela qual as nações envolvidas estariam falhando nos propósitos de civilidade, insuflando a guerra. Os olhares voltaram-se então para a educação escolar, visto que tais nações eram consideradas como superiormente “escolarizadas” (MONARCHA, 2009, p. 49).

Os ideais de uma escola renovada tiveram então grande projeção no âmbito das discussões educacionais, a partir da Europa, seguida pelos Estados Unidos. O fenômeno da sucessão ou influência da ideia é assim descrito por Lourenço Filho (1978):

Em vários países, muitos educadores então passaram a considerar novos problemas, intentando solvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem (p. 17).

É ainda Lourenço Filho (1978), um dos principais expoentes do Movimento da Escola Nova no Brasil, que explica a singularidade deste “singelo nome” – *escola nova*:

¹⁰⁵ “[...] no ativo da ciência consolidava-se um domínio disciplinar positivo e instrumental centrado no estudo da infância, para o qual convergiam disciplinas repentinamente dotadas de sentido educativo: medicina, antropometria, fisiologia, psicologia (normal e anormal), sociologia, estatística” (MONARCHA, 2009, p. 34).

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17).

Os princípios da Escola Nova, dos quais Heloisa Marinho faria os alicerces do seu pensamento pedagógico acerca da educação pré-escolar, seriam, de acordo com Lourenço Filho (1978, p. 246-248), e em primeiro lugar, “o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade”, princípio do qual decorre o combate ao aspecto impositivo da educação tradicional; o segundo princípio “resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social”, ao considerar que o processo educativo “se dá no tempo, por crescimento e maturação”, sendo a expressão lúdica “um ponto de partida”; o terceiro princípio, da “compreensão simbólica em situações de vida social”, indica que qualquer situação de ensino “é sempre de cooperação social”; assim sendo, “a renovação propugna no sentido de que a escola, ela própria, se organize como uma pequena comunidade”. E ainda, admitido como princípio conclusivo “que as características de cada indivíduo serão variáveis”, já que o homem é, “em grande parte, expressão do meio cultural” ou das condições de vida, “a escola nova confia nas possibilidades de um desenvolvimento intelectual e moral, resultante das oportunidades de educação que a todos possam ser oferecidas com igualdade”.

Vera Teresa Valdemarin (2010) ressalta que as proposições da Escola Nova, enquanto proposta que visava a alterar as “bases organizacionais e metodológicas da escola” (p. 20) – que tinha por mote o ensino tomado a partir da experiência da criança e da ligação entre a escola e a vida –, adquiriu novos contornos no século XX, baseados em novos valores sociais e numa teoria do conhecimento humano diferente da vivida no século XIX. Tais proposições são expressas na obra e experiência de

John Dewey¹⁰⁶, que, segundo a autora, exerceu “influência decisiva no pensamento pedagógico do século XX” (p. 20).

John Dewey (1965) iria defender alguns princípios específicos que regeriam a educação e a Escola Nova: o conhecimento do professor como guia para a aprendizagem da criança, aprendizagem que resultaria da experiência de ambos; a mudança no modo de trabalhar com o conhecimento: não somente a atividade espontânea da criança a levaria ao conhecimento, mas o papel do professor era essencial na aprendizagem; não havia um descarte das disciplinas escolares no programa escolar; os conhecimentos sistematizados serviriam para que o professor abrisse os caminhos da criança para o conhecimento, possibilitando que ela, por sua própria atividade, se desenvolvesse plenamente.

O currículo escolar decorreria desses princípios e a relação ativa com o conhecimento se constituiria, então, no método escolar: “Abandonemos a noção de ‘matérias’ como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança; [...] e compreenderemos, assim, que a criança e os programas são simplesmente dois limites extremos do mesmo processo” (DEWEY, 1965, p. 48).

Anísio Teixeira, outro grande expoente do movimento escolanovista brasileiro, no estudo introdutório que fez para o livro *Vida e Educação*¹⁰⁷ de John Dewey, afirma:

¹⁰⁶ Na Escola Laboratório (Laboratory School) criada em 1896, escola primária anexa à Universidade de Chicago que mantinha o atendimento de crianças a partir dos quatro anos de idade, dirigida por John Dewey até 1904. Era vinculada ao departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago e “destinava-se à experimentação pedagógica e não às aulas práticas para formação de professores. Encontra-se até hoje em funcionamento, embora seus propósitos tenham sido modificados” (VALDEMARIN, 2010, p. 30). Dewey deixou a Universidade de Chicago em 1904 e ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova York, vindo a desenvolver “intensa produção teórica, amplamente desenvolvida” (p. 64).

¹⁰⁷ O livro *Vida e Educação* faz parte da *Biblioteca de Educação*, série organizada e publicada por Lourenço Filho a partir de 1927, que reuniu um conjunto de obras sobre a educação. “Estruturada a partir de um processo de reunião seletiva de textos separados e dispersos e enfeixados sob um tema unificador e socialmente construído – educação renovada e/ou Escola Nova – a coleção ‘Bibliotheca de Educação’ visa à apreensão/proposição condensada de uma educação adequada

A teoria da escola que vamos expor, longe de banir, portanto, a experiência da espécie, faz dela seu ponto de apoio fundamental. Mais. Não julga que ela deva ser adquirida, exclusivamente, pela atividade espontânea da criança. O professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar, estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto (TEIXEIRA, 1965, p. 39).

O processo educativo, tendo como centro a criança e seus interesses, possibilitaria revelar a ela o conhecimento acumulado socialmente, por meio do qual se daria a aprendizagem. A aprendizagem da criança na escola estaria diretamente ligada a situações sociais, à vida, cabendo à sociedade indicar os rumos educacionais e, à escola, valer-se do contexto social.

Vera Valdamarin (2010) lembra, ainda, que as pesquisas mais significativas e de maior contribuição teórica no âmbito das iniciativas das *escolas novas* ou *escolas ativas* se devem, além das experiências desenvolvidas na Escola de Chicago por John Dewey, às experiências desenvolvidas por Willian Heard Kilpatrick (1871-1965), com o método de projetos; as de Jean-Ovide Decroly (1871-1932), com o método de centros de interesse; os métodos e materiais de Maria Montessori (1870-1952) e os estudos sobre psicologia de Édouard Claparède (1873-1940) e de Adolphe Ferrière (1879-1952).

Vale lembrar, também, que é nesse período marcado pelo movimento da Escola Nova que vão despontar grandes estudiosos da educação pré-escolar, como os próprios Dewey, Decroly e Montessori, além de Freinet (1896-1966) e Piaget (1896-1980), que apontaram grande

à “civilização moderna” de saberes acumulados que tendem à especialização e institucionalização acadêmica” (MONARCHA, 1997, p. 32). Carvalho e Toledo (2004) lembram que esse “empreendimento cultural” teve longa duração - 1927 a 1970 - com a publicação de 37 títulos e várias reedições, dentre autores brasileiros e traduções de obras estrangeiras. Com a morte de Lourenço Filho em 1970, a Biblioteca de Educação passa a funcionar em regime de co-edição.

parte dos fundamentos teóricos e práticos da educação infantil, muitos dos quais ainda presentes nos dias atuais.

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, mesmo tendo seguido as prescrições nacionais para uma pré-escola de caráter preparatório, também incorporou os preceitos escolanovistas de Heloísa Marinho. Todavia, não há menção explícita e ou referência a suas ideias; seu nome sequer aparece como referência consultada. Contudo, sua influência no projeto foi por nós confirmada, no início desta pesquisa, ao identificar que a programação proposta para o trabalho nos Núcleos de Educação Infantil era um excerto da proposta curricular de Heloísa Marinho, presente em sua obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*. Posteriormente, a professora Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, que dá elaboração ao documento, veio a confirmar tal constatação, afirmando ter sido a obra da professora Heloísa Marinho central na elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, como também no Curso Técnico de Materno Infantil, que ela coordenou no Colégio Coração de Jesus. Ao lhe passar a edição de 1967 da obra, com sinais do desgaste do tempo, a professora Telma recorda com entusiasmo:

Esse mesmo. É o próprio, é a própria [Heloísa Marinho]! Eu tinha três livros desses! [...] Esse livro da Heloísa Marinho eu usei muito. Ele era o norteador no começo. Não se tinha nada, então a Heloísa Marinho ela era exatamente quem norteou toda essa questão da educação infantil. [...] Quando eu montei o curso do Materno Infantil também já me baseei nas orientações dela¹⁰⁸.

3.3.1 Quem foi Heloísa Marinho?

A professora Heloísa Marinho nasceu em 1903, na cidade de São Paulo, e faleceu em 1994, no Rio de Janeiro. Formou-se em 1923 como professora primária no Curso Normal do Colégio Bennett (RJ), “tendo respirado os ares da escola nova, que orientavam a pedagogia que vinha sendo desenvolvida pelos metodistas desde os anos 20 [...]” (LEITE FILHO, 1997, p. 78). Os ideais da “renovação” estiveram presentes na sua

¹⁰⁸ Entrevista concedida por Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, em 5 de março de 2012.

formação inicial, advindos da Universidade de Chicago - onde mais tarde iria estudar -, como afirma a própria Heloísa Marinho:

Da Universidade de Chicago, onde as ideias de John Dewey¹⁰⁹ criaram a escola ativa, a professora Eva Louise Heyde trouxe, em 1921, para o Colégio Bennett, a renovação. Educou suas professorandas no mesmo espírito com que deveriam educar as crianças. [...] A preocupação das mestras não era esgotar matérias, mas formar processos de investigação e de estudo que levassem a uma contínua renovação de conhecimentos. Em pedagogia, baseando-se na própria vida e nos compêndios da escola de John Dewey, aprendia-se a amar e conhecer a criança, e a ajustar a educação ao ritmo de seu desenvolvimento (MARINHO, 1980, p. 149).

No ano de 1928, concluiu o bacharelado em Psicologia e a especialização em Filosofia pela Universidade de Chicago (EUA). De volta ao Brasil, em 1934, começa a lecionar no Instituto de Educação do Rio de

¹⁰⁹ Filósofo, psicólogo e pedagogo liberal, o norte-americano John Dewey (1859-1952) “exerceu grande influência na pedagogia contemporânea. Foi talvez, o pensador mais importante da Escola Nova. [...] As ideias de Dewey foram aplicadas, inicialmente, ao ensino elementar e médio, mas depois, foram estendidas à pré-escola pelo seu caráter genérico, marcando, decisivamente, o movimento da Escola Nova” (LEITE FILHO, 1998, p. 30). Contudo, foi Froebel, pedagogo alemão, quem fundou os jardins de infância no final do século XIX – os *Kindergartens* –, que serviram de modelo institucionalizado à educação pré-escolar, dos quais alguns preceitos ainda hoje estão presentes na educação infantil. Para Arce (2002), Froebel teve o cuidado de evitar a palavra “escola” para diferenciar sua instituição destinada às crianças pequenas das instituições escolares. Segundo Valdamarin (2010), inspirados nas ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852) “desenvolveram iniciativas educacionais [...] articuladas à produção de material específico [...]. Afirmando a necessidade de respeitar o desenvolvimento infantil regido por leis naturais, a obra desses autores se torna referência para novos procedimentos didáticos na medida em que afiançam a criação de lugares institucionais para a infância” (p. 20).

Janeiro (IERJ)¹¹⁰, como professora assistente do professor Lourenço Filho, o que sinaliza a consolidação da influência escolanovista em sua trajetória profissional:

Heloísa Marinho integrou-se, ao ingressar no IERJ, tanto a instituição mais importante de formação de professores da República, quanto integrou-se a um grupo de educadores que representava a vanguarda da educação brasileira. Aproximava-se de Anísio Teixeira, diretor da Instrução Pública, e aos poucos se fez conhecer por Fernando Azevedo [...]. A jovem professora, recém-chegada da Universidade de Chicago, centro irradiador de algumas das ideias que haviam inspirado as reformas educacionais ocorridas em diversos estados brasileiros, nos anos de 1920, bem como o movimento da Escola Nova no Brasil, começa a ser uma referência, para esse grupo de educadores, na educação pré-primária (LEITE FILHO, 1998, p. 67).

Heloísa Marinho é autora de quatro livros: *Vida e educação no Jardim de Infância* de 1952; *Vida, Educação e Leitura*, 1976; *Currículo por Atividades*, 1978 e *Estimulação Essencial*, 1978. Publicou artigos em revistas, editou muitos trabalhos, matérias em jornais, monografias, textos, ensaios e apostilas. Realizou pesquisas sobre a linguagem da criança – sempre embasada em estudos empíricos, sob influência dos professores/pesquisadores com os quais teve contato na Universidade de Chicago. Algumas das suas pesquisas faziam parte de programas nacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

No Colégio Bennett, no qual se havia formado no curso normal, foi implantado em 1939 o Instituto Técnico para formar professoras pré-primárias, empreendido por essa educadora, que lecionava e trabalhava como assistente de Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de

¹¹⁰ O IERJ é constituído, desde a sua criação em 1932, de uma escola secundária e de uma escola de professores, tendo como anexos, para fins de demonstração e prática de ensino, um jardim de infância e uma escola primária (LEITE FILHO, 1997, p. 2).

Janeiro (IERJ). No ano de 1949, foi implantado nesse instituto o curso de Especialização em Educação Pré-Primária, sendo inicialmente categorizado como pós-normal e, posteriormente, reconhecido como curso superior.

Em 18 anos, o curso forma 549 educadores de escolas maternais e jardins-de- infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor de IERJ, um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados (KUHLMANN JR. 2000a, p. 483).

Vida e Educação no Jardim de Infância, seu primeiro livro foi organizado em 1952¹¹¹, juntamente com um grupo de professoras que estavam à frente do Departamento de Educação Primária (DEP) do Rio de Janeiro, pela necessidade de sistematização do trabalho e orientação das professoras que trabalhavam com crianças pequenas, em razão da escassez de publicações, conforme justifica Juracy Silveira:

Nas livrarias eram quase inexistentes os bons livros sobre o assunto. Uns que outros encontrados, eram escritos em idioma estrangeiro e, portanto, inacessíveis à maioria dos professores. No campo oficial, nada havia, nem programas atualizados nem guias didáticos que pudessem servir de orientação ao manejo das classes pré-primárias.

Decidimos, então, com a colaboração de elementos altamente qualificados do magistério carioca, elaborar um **Programa-Guia** [...]. (SILVEIRA, 1967, p. 8, grifos meus).

¹¹¹ Em 1952, é publicada a primeira edição do livro *Vida e Educação no Jardim de Infância* – título identificado com o livro “Vida e Educação” de John Dewey –, que nas segunda e terceira edições (1960 e 1966) foi o título do primeiro capítulo do livro (KUHLMANN, 2000b, p. 9). O livro localizado para esta pesquisa é apresentado como terceira edição, de 1967, embora no prefácio e introdução, constem textos datados em 1966. Estarei referenciando o ano de 1967, por ser esta a indicação do livro localizado.

Além da docência, a vida profissional de Heloisa Marinho esteve muito ligada à educação da criança pré-escolar, ao jardim de infância e à formação de professores. Seu conhecimento e experiência na área são ressaltados por Silveira (1967) no prefácio da 3ª edição - “o livro foi quase que totalmente refundido por uma de suas colaboradoras, a Professora Heloísa Marinho, especialista no assunto”, que no Instituto de Educação vinha realizando “cursos de especialização e aperfeiçoamento, destinados às professoras em exercício e às que pretendem trabalhar em classes pré-primárias” (p. 9). Ao falar da terceira edição, em que haviam sido incluídos “vários capítulos novos”, dentre eles o do *Currículo*, destaca que a “Professora Heloísa Marinho, em sua salutar teimosia, em seu louvável afã de aperfeiçoamento toma novamente, em suas mãos, a obra que perfilhou com a dedicação e o carinho de mãe autêntica” (SILVEIRA, 1967, p. 10). Ao fazer tal referência – “mãe autêntica” –, Juracy Silveira parece afirmar ser esta obra, em sua terceira edição, de autoria legítima de Heloísa Marinho, que, por sua vez, deixa clara a colaboração de algumas professoras que escreveram alguns capítulos.

Leite Filho (2011) destaca, ainda, a defesa e luta de Heloísa Marinho pelo caráter educacional da pré-escola e da creche, pela formação do professor de educação infantil em nível superior e pela integração da pré-escola com a escola primária, assim como a sua prática de associar ensino e pesquisa na formação de professores, prática que, segundo ele, se deve à influência da Escola de Chicago¹¹². Neste sentido, o autor também ressalta o aprendizado de Heloísa Marinho junto ao professor Lourenço Filho nas décadas de 1930 até o início da década de 1940, período em que ambos desenvolveram uma metodologia de ensino com regras e normas específicas para a Escola de Professores do IERJ, organizada em grupos de

¹¹² Heloísa Marinho desenvolveu várias pesquisas envolvendo o estudo empírico, muitas delas realizadas com as crianças do jardim de infância do IERJ e com a participação de suas alunas. O Centro de Estudos da Criança (CEC), criado por Lourenço Filho em 1932 no IERJ, contou com a ação efetiva de Heloísa Marinho na conjugação do ensino e pesquisa. Na Fundação Romão Duarte, em convênio com a Omep, Heloísa Marinho e sua equipe trabalharam em pesquisas com crianças órfãs e abandonadas. Alguns de seus estudos foram apresentados em eventos internacionais. Em 1983, foi criado o Instituto de Pesquisa Heloísa Marinho (Iphem), no Rio de Janeiro, onde estão guardados o acervo pessoal de filmes e os arquivos das pesquisas desenvolvidas (LEITE FILHO, 2011).

discussão, leitura e observação, em que as professoras eram alunas e as alunas eram professoras¹¹³.

Mignot e Leite Filho (2011) consideram que Heloísa Marinho, na formação de professoras, além de sugerir, também prescrevia o que acreditava ser o ideal para a prática pedagógica junto às crianças:

Em que pese o respeito ao ritmo da criança, o estímulo à atividade criadora, o entendimento que o erro fazia parte do processo de aprendizagem, mais do que sugerir, o curso de Heloísa Marinho tinha um caráter também prescritivo, no sentido de determinar atitudes e procedimentos bem como no sentido de indicar o como fazer das professoras (p. 200).

Leite Filho (1997) considera que Heloísa Marinho teve participação significativa desde a primeira edição do livro, alegando que as orientações ali postuladas estariam fundamentadas em pesquisas experimentais que a professora e pesquisadora estava desenvolvendo ou se baseavam em autores dos quais havia sido aluna no exterior. Aponta que somente na terceira edição seu nome aparece impresso na capa, mas sem o subtítulo *Programa de Atividades* para o Jardim de Infância do DEP, deixando, assim, de ser um guia da Secretaria de Educação e Cultura, passando a ser um livro com identificação de autoria.

Não obstante, vale ressaltar que, a obra não deixa de ser considerada como um “guia prático” para as professoras, o que é evidenciado na apresentação escrita por Lourenço Filho:

É, na verdade, um **guia prático** que conduz à reflexão. Poderá assim atender aos desejos de um grande número de mestras que se ocupam em nossas instituições de educação pré-escolar [...]. Acentuando o desejo de maior estudo sobre os problemas das

¹¹³ Às professoras-alunas do IERJ também era possibilitado conhecer a realidade da atuação junto às escolas que atendiam a crianças de outros meios econômicos e sociais, pois a atuação de Heloísa Marinho transpôs os jardins de infância destinados somente às crianças de classes mais favorecidas (LEITE FILHO, 1997).

primeiras idades, seguramente contribuirá para o progresso da educação pré-escolar em nosso país (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 15, grifos meus).

Ou ainda, nas palavras de Juracy Silveira:

Pode, assim, o Departamento de Educação Primária apresentar às professoras das classes pré-primárias um **Programa Guia** vasado em princípios e conceitos educacionais que, em cada momento da vida de uma criança, considera o seu comportamento do ponto de vista global, como resultante unitário do funcionamento orgânico dos planos psico-emocional e mental, iluminado pela genética, pela psicologia evolutiva e da aprendizagem e pela atuação dos complexos ambientais. E assim se seguissem as linhas mestras desse programa psico-evolutivo, poderiam as mestras compreender plenamente a criança e, compreendendo-a, saberiam educá-la melhor (SILVEIRA, 1967, p. 9, grifos meus).

Nos excertos da obra deu-se destaque à indicação de ser esse um “guia prático”, segundo Lourenço Filho, ou um “programa guia”, na opinião de Juracy Silveira, para evidenciar que é sob essa mesma caracterização que a obra chega a Florianópolis. A utilização dos mesmos termos ao longo dos anos, para defini-la, pode ser compreendida à luz dos estudos de Fairclough (2001) ao que o autor entende na produção de textos a perspectiva intertextual, que acentua sua historicidade, de modo a naturalizar certos discursos no decorrer do tempo:

O conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente. Isso pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-los (p. 115).

Ressalte-se, ainda, a íntima relação da professora Heloisa com a Omep, instituição que, em Santa Catarina, manteve sede em Florianópolis desde 1969. Leite Filho (2011) destaca que ela sempre se fez presente na organização, “quer na vida associativa, em cursos e encontros nacionais, quer em congressos internacionais” (p. 96), o que foi possível comprovar através da consulta que fizemos aos boletins oficiais da Omep Brasil de 1975, 1976 e 1977¹¹⁴, nos quais esta professora se destaca, não apenas pelos cursos ministrados, como também na publicação de artigos. Ademais, sua obra foi divulgada nas páginas do Boletim da Omep¹¹⁵.

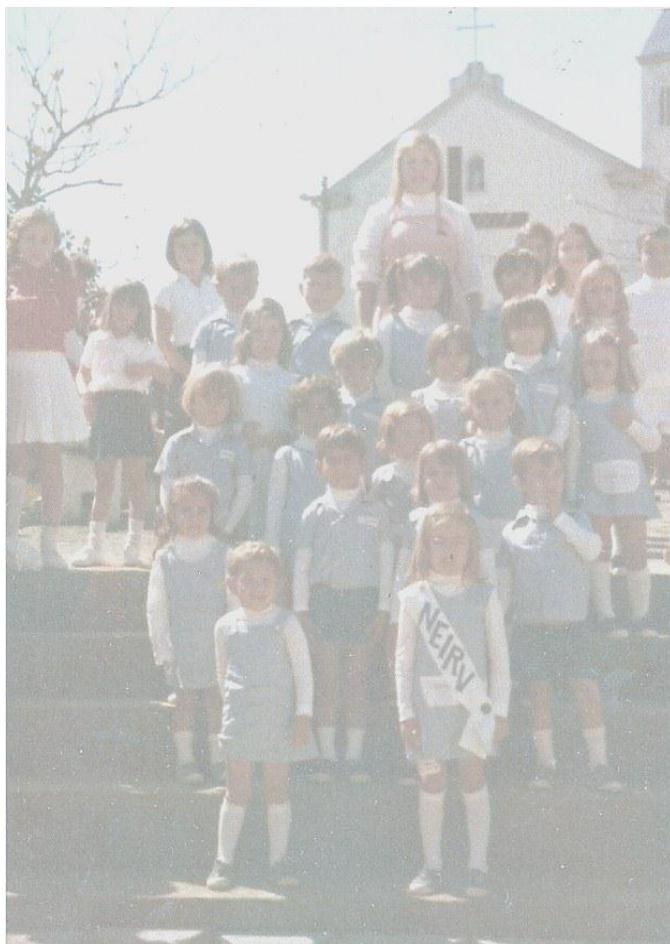
Tudo isso permite afirmar que seu pensamento transpôs as fronteiras do Rio de Janeiro, chegando a Florianópolis, principalmente através da obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, além dos cursos organizados pela Omep, na época fortemente influenciados por seu pensamento. Isto pode ser atribuído também à escassa publicação de obras sobre a educação infantil no País, aliada ao fato de esta obra ser considerada quase um manual para as professoras, o que fez com que caísse como luva para os interessados em organizar programas de educação infantil, de crescente demanda. No caso da capital catarinense, isto aconteceu graças ao Colégio Coração de Jesus, e das pessoas que de lá provieram, para elaborar e implantar o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*.

¹¹⁴ Este material foi disponibilizado pela presidente da Omep-Santa Catarina – Elaine Paes Lima –, na sede da instituição em Florianópolis.

¹¹⁵ O Boletim Oficial da Omep Brasil era uma publicação nacional de periodicidade bimestral, distribuído gratuitamente para os cadastrados na instituição e que apresentava: informações dos congressos, assembleias e reuniões promovidos pela organização em âmbito nacional e internacional; relatórios e publicações de textos; cursos oferecidos nos congressos ou pelas regionais da Omep; pronunciamentos oficiais do MEC; entrevistas; relação de sugestões de literatura infantil para a pré-escola; relatos de experiências de instituições pré-escolares e, ainda, divulgação de materiais e livros para a pré-escola.

4 CAPÍTULO 4 - DO PERFIL DESEJADO – A INVENÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Figura 3 – Professora e crianças da educação infantil da RME (1977).



Fonte: Acervo pessoal de Eliane Maria Richter dos Santos.

A educação infantil, de uma trajetória histórica marcada, nas creches, pelo viés da educação assistencialista, e da educação escolar nas pré-escolas, passou a ser considerada como direito da criança no âmbito da esfera da lei educacional apenas a partir da LDB 9.394, em 1996¹¹⁶. Essa lei estabeleceu em seu capítulo I, artigo 21, que a educação escolar se compõe de: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. No capítulo II, seção II, que trata da educação infantil, instituiu, no artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família”. E, no artigo 30, deliberou que “a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

A LDB 9.394 transforma a década de 1990 num marco na história da educação da criança pequena no Brasil: pela tentativa de rompimento com o do duplo sistema que se estabeleceu historicamente, e sua superação ao integrar a educação infantil ao sistema de ensino¹¹⁷, como direito da criança – a despeito da sua condição de classe e idade – e, ainda, por reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica. E, com efeito, também por reconhecer no/a professor/a o/a profissional da educação

¹¹⁶ Antes, a Constituição de 1988 já havia avançado no que diz respeito ao reconhecimento da criança como cidadã de direitos e com direito à educação, o que veio a ser garantido na forma da lei constitucional atribuindo ao Estado a responsabilidade pelo provimento do atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

¹¹⁷ Vale ressaltar que, muito embora nas décadas de 1980 e 1990 fossem presenciados importantes avanços legais para a educação infantil, contrariamente, foi observada uma intensificação na criação e manutenção de creches domiciliares e outras iniciativas similares em todo o Brasil, assumidas pela sociedade civil e pelo Estado, marcada pela não profissionalização e pelo atendimento em espaço não institucionalizado. Rosemberg (2003) atribui essa retomada do “antigo modelo de massa”, à entrada do Banco Mundial no campo da educação infantil, intensificada na década de 1990 (p. 36). Em Florianópolis, segundo Neiverth (2008), este tipo de atendimento foi formalmente criado em 1984.

infantil, haja vista que as LDB's anteriores¹¹⁸ não haviam desempenhado papel semelhante neste sentido. A LDB 9.394, de 1996, deflagra a intensificação da discussão da formação de profissionais de educação infantil, ao deliberar no artigo 87, §4º que: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço”.

Segundo Vital Didonet (2000), a LDB 9.394/96 iria influir decisivamente no novo perfil exigido do professor para trabalhar com a educação infantil, pois:

estabelece um novo patamar de formação dos educadores. Desloca o eixo principal da formação, que repousava sobre o conteúdo de nível médio para o conteúdo de nível superior, em cursos de graduação plena. O que era regra, segundo a lei 5692/71, a formação em nível médio, passa a ser exceção. Admitem-se formados em nível médio, mas até o fim da Década da Educação todos deverão ter a formação superior (p. 17). (cfr. original o verbo anotado).

Ostetto (1997) lembra que, em Santa Catarina, o movimento de identificação do profissional para atuar na creche e pré-escola teve lugar em discussões já na década de 1980, por ocasião da invocação do caráter pedagógico da educação infantil, nas quais se buscou atribuir ao referido profissional o “estatuto de professor, para que pudesse ser qualificado por uma identidade ‘emprestada’ do modelo mais conhecido de profissional da educação de crianças: o professor da escola primária” (p. 15). Mas ressalta que esse reconhecimento como modelo para o professor da educação infantil não significou reconhecer na escola primária o modelo para a organização de creches e da pré-escola, tampouco a transferência da prática

¹¹⁸ Apesar de já com a LDB 4.024/61, como vimos, haver referência à formação de professores para o ensino pré-primário, essa Lei omitiu-se quanto às exigências de formação para atuação na área, ao passo que estabelece para os professores de ensino primário a formação nas escolas normais, por meio do qual se pode inferir que essa omissão poderia “indicar que os legisladores não entendiam ser necessária a formação dos professores/as como exigência para atuar no pré-primário” (BONETTI, 2004, p. 30).

desse professor para o de educação infantil – devido principalmente às especificidades da criança pequena: “na verdade, a equivalência não se sustentava e o desafio de se buscar um profissional com características particulares para a trabalho na educação infantil deveria continuar (e continua...)” (OSTETTO, 1997, p. 14).

Pinto (2009) também considera que a definição da instituição será determinante na caracterização do profissional, razão de a distinção institucional – creche e pré-escola – haver tradicionalmente influído na caracterização segmentada dos profissionais, reconhecendo na “profissional de creche a função de cuidar e de garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passassem o dia” e, na professora, a “responsável por educar, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental” (p. 74). Campos (1994) igualmente entende que “quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças” (p. 32).

Esta também parece ter sido a tônica na definição do perfil da professora pretendida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na década de 1970: uma educação infantil de caráter educacional exigiria professoras formadas e especializadas na pré-escola (OSTETTO, 2000), a despeito das prescrições nacionais, pelas quais pessoas leigas eram contratadas para atendimento de crianças de zero a seis anos.

Em sua pesquisa sobre a especificidade da docência na educação infantil no âmbito dos documentos que tratam da formação de professores para a educação básica, produzidos pelo MEC após a LDB 9.394/96, Bonetti (1996) fez considerações sobre essa questão, em particular no que diz respeito ao fazer desse professor, que, segundo a autora, “é específico em função das peculiaridades das crianças pequenas, as quais exigem encaminhamentos diferenciados, especialmente em função do nível de autonomia e dependência próprias” (p. 13). Alerta, contudo, que não se pretende pensar em criar “dicotomias” entre profissionais que, inclusive, fazem parte de um quadro único do magistério da educação básica, como prevê essa lei e que partilham o “compromisso comum com a educação/humanização e com a cultura” (p. 13).

Há que se considerar que o perfil da professora de educação infantil, ao longo da história, esteve muito atrelado à imagem da mulher como “naturalmente” educadora, o que foi se estabelecendo como condição nesse perfil em detrimento de sua formação profissional, como aponta Arce (2001). A autora, ao analisar publicações oficiais entre a década de 1970 e

1980 no Brasil, afirma que o que ela identificou como “mito da educadora nata”¹¹⁹ foi evidenciado nesses documentos. Para ela, nessas décadas, marcadas pela demanda e por lutas em favor da educação pré-escolar pública, a própria ausência de políticas orçamentárias por parte do MEC para custear essa modalidade de educação acabou favorecendo uma educação de baixo custo, cuja estratégia “veio a ser justamente a utilização do trabalho voluntário de mães” (p. 177), com respaldo nesse mito. Em outras palavras, sendo a mulher uma “educadora nata”, não precisaria de conhecimento teórico ou mesmo de formação, podendo guiar a sua prática pelo senso comum de um conhecimento por ela mesma já dominado, um conhecimento também “nato”.

Em seus estudos sobre a construção da identidade das profissionais da educação infantil, Cerisara (1996) ratifica essa questão ao afirmar que, mesmo nas instituições educativas públicas, o trabalho com as crianças pequenas ainda é visto como uma extensão da função educativa feminina dentro da família:

As profissionais destas instituições foram pensadas a partir da forma como estas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem (p. 6).

¹¹⁹ Em sua pesquisa, Alessandra Arce (2001) considerou que a linha de raciocínio desenvolvida por Rousseau, no qual coube à mulher a educação primeira das crianças na família, passando automaticamente - por conta de seus atributos naturais para a maternidade -, à educação das crianças fora do lar, foi seguida por Froebel, quando da fundação dos jardins de infância, no século XIX. Nesse sentido quando Froebel atribuiu à jardineira o papel de substituta da figura materna na educação das crianças nos jardins de infância, “começa a definir esta mulher não como uma profissional mas como um ‘meia mãe’, que entende dos interesses e necessidades da criança mas possui essencialmente um ‘coração de mãe’ a nortear sua conduta (p 172).

A concepção da “educadora nata” tem sido amplamente discutida e contraposta por outros pesquisadores da área (CERISARA, 1996; ROCHA, 1999; KRAMER, 2005; ALVES, 2006), que têm se guiado pela especificidade e complexidade da educação dessa etapa de vida das crianças, para a qual a profissionalização e a formação são consideradas imprescindíveis no tocante a saberes, experiências e competências que envolvem a docência. Contudo, Cerisara (1996) adverte sobre a tendência em atribuir à feminização do trabalho na educação infantil uma negatividade em si mesma. A autora aponta na direção de uma reflexão sobre “como se dá a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das mulheres que trabalham em creches e pré-escolas”, no sentido de levar a refletir sobre a “positividade destas formas femininas de relacionamento e organização do trabalho” no que tange, em especial, à faixa etária atendida (p. 6).

A partir dos avanços promovidos pela LDB 9.394 de 1996, pelo reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, foi se evidenciando no Brasil a problemática no tocante ao profissional a ela destinado¹²⁰. Quem seria este profissional? Qual seria seu perfil? Qual a sua formação e quais seus modos de atuação? Estas questões foram se consolidando principalmente em torno da especificidade da faixa

¹²⁰ Na RME de Florianópolis, desde o início a profissional contratada para o trabalho direto com as crianças foi a professora e depois, juntamente, a auxiliar de sala. Cabe esclarecer que no Brasil há uma variedade de nomenclaturas utilizadas para designar a/o profissional de educação infantil. Em diagnóstico realizado nacionalmente - *Levantamento de informações sobre o atendimento à criança de zero a seis anos* -, apresentado em Brasília no *II Simpósio Nacional de Educação Infantil*, em 1996, um dos eixos diz respeito à caracterização de pessoal que trabalha em creches, pré-escolas e instituições similares. Os dados levantados indicam variada nomenclatura na identificação dos adultos que trabalham diretamente com as crianças: professores, educadores, auxiliares, monitores, berçaristas, atendentes, pajens, ajudantes de pajens, babás, instrutor I, instrutor II, recreadores, estagiários, agentes infantis, agentes comunitários, agentes de saúde e assistentes infantis, além de voluntários, bolsistas, pedagogos, serventes, auxiliares de serviços gerais, professores de educação física e de educação especial. Também indicam que do mesmo modo há variedade em relação aos níveis de formação, remuneração e de atuação dessas profissionais (MACHADO, 1998, p. 16).

etária a ser atendida – zero a seis anos – e do tipo de instituição e de educação pretendida. Não se discute, como bem colocou Sonia Kramer (2005), que o professor de educação infantil seja uma categoria profissional em vias de formação, ou, como afirma Eloísa Rocha (1999), que ainda seja necessária a própria consolidação da especificidade da educação infantil, assim como dos profissionais que nela atuam, tendo em vista o reconhecimento recente dessa primeira etapa da educação básica e do professor como profissional destinado à educação das crianças pequenas –, cuja especificidade tem o cuidar e o educar como ações pedagógicas indissociáveis e complementares.

Mas, diante de tais colocações, reportando-nos à década de 1970, seria então possível identificar um perfil desse profissional no Brasil? E em Florianópolis? Poder-se-ia inferir, sobre a invenção da professora de educação infantil, qual seria o perfil desejado nos primeiros anos na RME? Acreditamos ser possível! Como lembram Inés Dussel e Marcelo Caruso (2002, p. 17), as definições de um bom professor são saberes históricos “produzidos por indivíduos sociais, por pensadores, grupos, instituições que atuaram em outros contextos”, mas que ainda hoje trazem parte dos significados passados. Por isso, optamos pelo termo invenção.

Serão apresentadas neste capítulo as influências sob as quais se foi desenhando o que acreditamos ser um perfil na educação infantil da RME de Florianópolis. Entendemos que as influências não se deram somente pelo prescrito nacionalmente – nos documentos que tratam da educação pré-escolar na época –, mas que também outras instâncias influíram na definição desse perfil, o que, em certa medida, acabou por particularizá-lo, mas sem descaracterizá-lo em relação ao pensado no contexto nacional. Neste sentido, consideramos que esse perfil se constituiu a partir: 1) das prescrições nacionais sobre o perfil da professora de pré-escola; 2) das proposições de Heloísa Marinho sobre o perfil da professora de jardim de infância; 3) das indicações do Colégio Coração de Jesus e do Curso Técnico de Materno Infantil; 4) das indicações dos cursos promovidos pela Omep. Podemos dizer que essas instâncias foram se revelando, nesta pesquisa, como pilares na constituição do perfil da professora de educação infantil da RME de Florianópolis a partir do estudo dos documentos oficiais e das narrativas que nos levaram à obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, de Heloísa Marinho, ao Colégio Coração de Jesus e à Omep.

Na década de 1970, a educação das crianças menores de sete anos tomou proporções de urgência nacional a ponto de o relator da Indicação nº

45 – Educação Pré-Escolar, do CFE, de 1974 – se manifestar a favor da elaboração, a curto prazo, de “uma terceira lei de diretrizes e bases inteiramente voltada para os cuidados que devem envolver toda a educação que venha a preceder à do ensino de 1º grau” (BRASIL, 1979, p. 22). Na esteira desse entendimento, os documentos oficiais do MEC, e as próprias normativas do CFE na década de 1970, chamavam a atenção para um grande problema a ser enfrentado pela expansão do atendimento ao pré-escolar: a falta de professoras habilitadas, como também a falta de agências formadoras em todo o território. A Indicação nº 45 do CFE orientava os sistemas de educação, propondo, dentre outras indicações, “que seja ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar” (BRASIL, 1979, p. 35).

Em contrapartida, chamou-nos a atenção na implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, destinado mais especificamente às crianças de quatro a seis anos a seguinte questão: ao mesmo tempo em que se prescrevia um modelo de educação pré-escolar preparatório para o ensino de 1º grau, se admitia que essa preparação poderia acontecer pelas mãos de pessoas leigas, de voluntários e não por profissionais habilitados. Em outras palavras, delegava-se à pré-escola a função de resolver os considerados males educacionais do 1º grau – evasão e repetência escolar; contudo, essa hercúlea tarefa não necessariamente seria entregue ao professor. Como lembra Arce (2001):

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a educação infantil no Brasil da década de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de 6 anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não profissionalização (p. 176).

Na contramão das deliberações nacionais acerca da utilização do trabalho voluntário no *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, na capital catarinense a prefeitura implanta o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* contratando professoras formadas e habilitadas para tal, sob influência direta do Colégio Coração de Jesus, o que veremos neste capítulo.

4.1 PRESCRIÇÕES NACIONAIS ACERCA DO PERFIL DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLAR NA DÉCADA DE 1970

A despeito de as orientações nacionais terem deliberado sobre a ampla participação de voluntários, familiares e principalmente mães no atendimento das crianças, nos documentos oficiais também estava presente o que identificamos como prescrições sobre o perfil da professora de pré-escola – qualidades, habilidades, conhecimentos necessários e formação para trabalhar com as crianças pequenas.

4.1.1 Documento 1: Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil - 1975

Este documento apresenta dados sobre os recursos humanos empregados na educação pré-escolar, mas não especificamente sobre seu perfil. Não obstante, fornece pistas sobre as modalidades de instituições, e de educação, em nível nacional, oferecidas às crianças menores de sete anos, e que profissionais seriam necessários para tal. Aponta duas modalidades de atendimento. Na primeira, aparecem os jardins de infância, escolas maternas e creches, caracterizados pela permanência das crianças de quatro a oito horas, cumprindo o mesmo período letivo adotado nas escolas de 1º e 2º grau e, na segunda modalidade, as “formas assistemáticas [...], por exemplo: ruas de recreio, domingo na praça, feira de criatividade, cuja duração é bem limitada, e outras formas, com duração maior” (BRASIL, 1975..., p. 61).

A análise desse documento indica haver uma preocupação do governo federal com o atendimento das crianças de zero a seis anos, mas com maior ênfase às crianças em idades mais próximas ao ingresso no 1º grau. Como afirmou Vital Didonet, “o foco do Programa do MEC era sim as crianças de 4 a 6 anos”.¹²¹

O documento faz referência ao corpo docente do jardim de infância que “é quase sempre composto por educadores com 2º grau completo e, em muitos casos, com curso de treinamento ou especialização em educação pré-escolar (p. 61), mas não faz alusão aos profissionais previstos para as creches e escolas maternas, tampouco à segunda modalidade de

¹²¹ Entrevista com Vital Didonet concedida em 20 de setembro de 2012.

atendimento. No que diz respeito aos *Recursos Humanos*, o documento apresenta dados ora precisos – cerca de 76% são docentes formados em curso normal de 2º grau¹²² –, ora genéricos, ao afirmar que em diversas localidades, “além de professores formados em nível de 2º grau, empregam-se pessoas formadas em 1º grau, mães de família, estagiários de faculdade de educação, enfermagem, medicina, serviço social, etc.” (BRASIL, 1975..., p. 63). Uma interpretação possível diante desses dados pode ser a de que os mais precisos – que apresentam o percentual dos professores formados – podem referir-se especificamente ao atendimento das crianças presentes nas faixas etárias mais próximas aos sete anos, abrangendo principalmente os jardins de infância, enquanto os demais, ao atendimento das crianças no âmbito da modalidade das “formas assistemáticas”, ou, ainda, das creches e escolas maternas, até pelo fato de a presença de profissionais de saúde, na época, estar mais voltada ao atendimento das crianças das classes populares. O próprio documento indica que não se previam os serviços de saúde e nutrição nos jardins de infância, pela clientela atendida – crianças das classes média e alta. Interessante também o registro de mães de família dentre as pessoas encarregadas da educação escolar de zero a seis anos, indicando que isto já era prática corrente, ao menos nos dados revelados pelo *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*.

O documento refere-se aos jardins de infância como modalidade que enfatizava o “componente educacional” com um currículo preparatório para a 1ª série, o que parece indicar a presença de um “corpo docente” circunscrito a esta modalidade. Nas demais modalidades, infere-se, não seria necessariamente o professor o profissional destinado. Não obstante, parecia haver uma intenção, por parte do programa nacional, no sentido de que também as crianças das classes populares recebessem, em instituições públicas, o mesmo atendimento que as crianças de quatro a seis anos das classes médias e altas vinham recebendo nos jardins de infância – um atendimento de caráter educacional¹²³ e preparatório. Mas, seriam

¹²² O documento refere-se aos dados de 1973, segundo o Seec, dos quais 76% seriam docentes formados no curso normal de 2º grau, 7% com curso normal de 1º ciclo, 6% com curso médio não-normal e 11% com o antigo primário.

¹²³ Na parte destinada aos *Aspectos Físicos*, há referência a uma publicação do Ministério da Saúde como uma das poucas publicações brasileiras que, além de

professores, a exemplo dos jardins de infância, os profissionais destinados à às instituições públicas? Este e os demais documentos elencados nesta pesquisa não esclarecem a questão; ao contrário, se contradizem ao vincular o programa nacional ao trabalho voluntário da comunidade e das famílias e a presença do professor no programa não se concretiza.

Nos documentos publicados na década de 1970 observam-se contradições internas em relação às tratativas a respeito do professor como profissional destinado à pré-escola, o que apontou para as discordâncias, na época, acerca da questão. Observam-se, por exemplo, discursos distintos na formação de um único discurso em prol educação das crianças de zero a seis anos no Brasil, possivelmente em função das disputas políticas e ideológicas em torno da educação pré-escolar, alvo de várias instâncias públicas federais.

Para Fairclough (2001), se o discurso é entendido como prática social é possível localizar as dimensões políticas e ideológicas ali inscritas. Desse modo, assim como a dimensão ideológica é característica nas formações discursivas, também as lutas articulatórias entre as diferentes ordens de discurso são contraditórias. Por outro lado, Shiroma, Campos e Garcia (2005) postulam que na análise de textos de política educacional “as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (p. 342). Consideram que intenções políticas, por suas ambiguidades, contradições e omissões, possibilitam que questões pontuais sejam debatidas no processo de sua implementação, ou seja, as ambiguidades e omissões no interior de um mesmo texto, poderiam ser entendidas como questões ainda por equacionar no processo deflagrado pelos documentos oficiais, como a questão do professor, por exemplo.

4.1.2 Documento 2: Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional - 1975

tratar das especificações físicas e das normas para construção de creches (para crianças de zero a dois anos), trata da formação de recursos humanos e do caráter educacional nestas instituições (BRASIL, 1975...), porém não encontramos tal documento.

Antes mesmo de entrar na parte destinada aos recursos humanos, o documento ressalta a importância do treinamento de todos “os envolvidos” no programa – os “educadores”:

Assim, todos, desde a equipe de planejamento e supervisão, professores, estagiários, monitores, até aqueles que executarão serviços auxiliares como cozinheiras, lavadeiras, serventes e mães, serão considerados ‘educadores’ e receberão treinamento de acordo com seu nível de compreensão e suas atribuições no programa (BRASIL, 1975b p. 13).

Neste documento, o excerto se destaca por ser um dos raros momentos em que se faz alusão aos professores, visto que a referência ao trabalho com a criança estava muito atrelada à participação da comunidade e da família, razão pela qual grande parte do texto que fala em recursos humanos é dedicada à participação do “voluntário”. As funções a ele atribuídas dependeriam de sua formação, podendo ser desenvolvidas em serviços técnicos, administrativos, auxiliares “ou mesmo diretamente ligadas ao trato com as crianças” (BRASIL, 1975b, p. 17).

No texto, se observa uma valorização do trabalho profissional relativo a planejamento, coordenação e supervisão do programa, atividades para as quais seria “indispensável” a presença de “um elemento especializado em educação pré-escolar e com longa prática neste setor” (p. 17), recomendação essa não tratada com tanta ênfase no que diz respeito ao trabalho direto com as crianças. Todavia, outra rara passagem do texto que faz referência à professora o faz também em relação à “monitora”:

No atendimento direto à criança, é igualmente importante que se possa contar com professoras, se não especializadas, que tenham recebido treinamento adequado. Quando houver dificuldade na contratação de professoras e para garantir uma relação adulto-criança razoável, cada Professora poderá ser auxiliada em suas tarefas por monitoras, pelas quais será responsável. As monitoras, de preferência possuindo 1º grau completo, serão também treinadas, antes de assumirem suas funções e permanentemente orientadas, em serviço, pela Professora (BRASIL, 1975b, p. 17).

Neste trecho, a indicação é de que seria importante dispor de professoras “especializadas” ou, na falta dessa condição, de professoras treinadas no programa. Outra questão que chama a atenção é a referência ao trabalho da monitora para auxiliar a professora, mas somente em caso de “dificuldade na contratação” de mais professoras, o que poderia indicar que, para garantir a relação adequada adulto-criança, o ideal seria a contratação de duas professoras.

Também destacamos neste documento a carga de responsabilidade atribuída ao “elemento humano”: “Quaisquer que sejam as modalidades de educação pré-escolar adotadas e as condições materiais existentes, o êxito do Programa dependerá sempre do elemento humano nele envolvido” (BRASIL, 1975b, p. 16). Em outras palavras, independente do material pedagógico e do espaço disponível, não-específico, sendo este adaptado ou precário para o atendimento das crianças, o êxito do programa estaria “sempre” nas mãos do pessoal contratado, não necessariamente composto de professoras, mas também de monitoras, voluntários, estagiários recrutados na comunidade ou nas famílias das crianças atendidas. Ao que parece, neste discurso de exaltação do papel dos recursos humanos, o governo federal, ao mesmo tempo em que se utiliza da persuasão, fazendo o “elemento humano” acreditar no poder da sua responsabilidade, também se exime de oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento do trabalho com as crianças, razão pela qual deposita nelas o êxito do programa.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam a atenção para as estratégias de persuasão do leitor encontradas nos textos de política educacional e para o uso de palavras-chave nesse mecanismo interativo entre texto e leitor, como quando utiliza, por exemplo, a palavra “sempre” em relação ao êxito do programa nacional em “mãos do elemento humano”. Palavras-chave são utilizadas com vistas a mobilizar pessoas para a produção de um consenso social para determinados fins; daí a importância da linguagem, afirmam as autoras, em seu aspecto retórico, em sua forma de seleção, organização e apresentação.

No texto, observou-se uma oscilação entre o ideal – ter professoras para o trabalho direto com as crianças – e o real – não se ter condições para contratar essas profissionais – e, por essa razão, a necessidade de voluntários: “Os recursos humanos da comunidade são essenciais, sob os aspectos educacional e financeiro” (BRASIL, 1975b, p. 27). Enfatiza-se, portanto, a participação da comunidade como mão-de-obra, não só como

medida paliativa ao problema financeiro, mas também no que dizia respeito ao aspecto educacional do programa.

Após dedicar boa parte do texto à figura do voluntário e ao treinamento do pessoal e de oscilar entre o ideal e o real, no tocante aos recursos humanos – em especial a respeito dos que trabalhariam diretamente com as crianças –, o documento indica algumas qualidades pessoais – requisitos mínimos para os candidatos que se propusessem “a lidar com pré-escolares”. A indicação de tais qualidades, categorizadas como intelectuais, físicas e emocionais, ajuda a desentranhar o perfil desejado deste profissional:

- qualidades intelectuais: iniciativa, capacidade de concentração, facilidade de compreensão;
- qualidades físicas: resistência à fadiga física e mental, coordenação psicomotora, acuidade visual, capacidade de adaptação ao meio;
- qualidades emocionais: equilíbrio emocional-afetivo, auto-controle, capacidade de auto-avaliação, aceitação de críticas, bom relacionamento com adultos e crianças, respeito à individualidade infantil (BRASIL, 1975b, p. 18).

Em outra parte do texto, há outra observação importante:

As mais modernas filosofias educacionais encarecem a importância da presença de um elemento masculino junto à criança pré-escolar, principalmente tratando-se de crianças carentes que, em sua maioria, não possuem a figura paterna, ou a possuem deturpada e negativa. Entretanto, como para o trato diário com as crianças são importantes determinadas qualidades nitidamente femininas, aconselha-se que o elemento masculino seja empregado em serviços administrativos, participando ativamente de várias atividades infantis. A necessidade da presença masculina pode ser suprida, igualmente, através de voluntários e/ou estagiários em determinadas atividades dos Centros ou Unidades de educação Pré-Escolar (BRASIL, 1975b, p. 16-17).

Atribui-se importância à presença do “elemento masculino”, vinculada a uma suposta necessidade das crianças carentes, que, *a priori*, seriam provenientes de famílias sem a figura do pai; esta presença, contudo, deveria se restringir a “determinadas atividades”, pois no trabalho diário do trato direto com as crianças prevalecia a importância da figura feminina e de suas qualidades natas. A questão do perfil do profissional para atuar na pré-escola vincular-se ao gênero¹²⁴ – feminino –, como se viu no início deste capítulo, é uma construção histórica, que se perpetuou pela prática discursiva do “mito da educadora nata”, como verificou Arce (2001) ao analisar a documentação oficial da educação infantil no Brasil das décadas de 1970 a 1990.

4.1.3 Documento 3: Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar - 1979

Esta publicação reúne uma coletânea de textos legais referente ao período de 1960 a 1970. Desta coletânea, foi selecionado o Parecer nº 1.600/75¹²⁵, por tratar da habilitação em 2º grau para o magistério do pré-escolar. Este parecer, a despeito de publicado no mesmo ano dos documentos do MEC, que anunciavam o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, com ênfase no trabalho voluntário, é o que trata especificamente da formação, possibilitando, portanto, compreender melhor o perfil desejado pelo ministério: uma professora formada e especializada para trabalhar na pré-escola¹²⁶.

¹²⁴Débora Thomé Sayão (2005), na tese de doutoramento apresentada na UFSC, intitulada *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*, buscou compreender como os homens, numa profissão caracteristicamente, se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos.

¹²⁵ Este parecer foi publicado, quase que simultaneamente, junto com a realização dos seminários que o MEC/DEF realizou (nos meses de abril e maio de 1975), nos quais foram definidos os princípios que regeram o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Vale lembrar, também, como já visto no capítulo 2, que o CFE já havia emitido a Indicação nº 45/74 e o Parecer nº 2.018/74, que anunciavam uma política de educação pré-escolar compensatória.

¹²⁶ Na formação das –s pré-escolares no 2º grau, mantinha-se o previsto no Parecer nº 349/72, em consonância com a LDB 5692/71: três anos de estudos no

Sobre os “requisitos” dessa professora, adverte o documento:

A professora de pré-escolares deve preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante, além de ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilitem enfrentar um trabalho que, para ser bem realizado, é difícil.

A professora precisa conhecer as necessidades do pré-escolar: suas características físicas (como o desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio-emocionais (como o egocentrismo, o gregarismo, a frustração, a necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural em abstrair e em se localizar no tempo e espaço) (BRASIL, 1979, p. 44).

No que tange à formação da professora para atuar na pré-escola, admitiam-se, na forma da LDB 5.692/71, duas possibilidades: a formação no 2º grau ou em nível superior. No primeiro caso, duas hipóteses: 1 – em curso de formação de magistério com a duração de quatro séries – 4ª série diversificada para formar o professor de pré-escolares; 2 – em estudos adicionais.

O Parecer nº 1.600/75, diante da sua repercussão na primeira série do ensino regular e, em decorrência, da “necessidade de formação de professores para o correto atendimento dessas crianças” (p. 37), enfatiza, ao longo de todo o texto, “um correto atendimento às crianças na faixa etária

ensino de 2º grau para os professores que fossem lecionar da 1ª à 4ª série, podendo, com mais um ano de estudos adicionais, lecionar na 5ª e 6ª séries; ou quatro anos de estudos, para habilitar os professores a lecionar até a 6ª série do 1º grau. Praticamente a mesma indicação foi utilizada para habilitar o professor para atuar na pré-escola, ou seja, quatro anos de estudos, sendo o 4º ano de formação específica ou três anos com estudos adicionais. O curioso é que a formação específica para o 1º grau, prevista neste parecer, não se referia às séries iniciais e sim às duas séries posteriores. A formação específica, portanto, era para a docência com as crianças maiores, tendo sido adotada a mesma medida - formação específica - para os professores pré-escolares, que trabalhariam então com as crianças ainda menores.

que precede o ingresso na vida escolar” (BRASIL, 1979, p. 36), em defesa do caráter preparatório da educação pré-escolar.

4.1.4 Documento 4: Atendimento ao Pré-Escolar - 1982

Apresentado em dois volumes, o documento teve sua primeira edição no ano de 1977. Para esta pesquisa, foi utilizada a 4ª edição, de 1982¹²⁷. Em comparação com os demais documentos publicados pelo MEC na década de 1970, é um material bem mais completo. Interessante notar que, embora na época o quadro do magistério na pré-escola fosse predominantemente feminino, em geral, nos documentos aqui analisados, quando a referência não é ao “educador”, ora se encontra a denominação “professora”, ora “professor”, corroborando a tese de Guacira Lopes Louro (2000) de que, na década de 1970, “oficialmente sempre foi empregado o masculino generalizador” (p.83). Contudo, essa generalização não implica dizer que seria “o professor” aquele ao qual se destinava a docência na pré-escola; ao contrário, o perfil desejado estaria em torno do gênero feminino – “a professora” - para a pré-escola.

Nas *Colocações Iniciais*, já há indícios importantes sobre como seria a professora de pré-escola na década de 1970. Vale a pena apresentá-los na íntegra:

Você, Educador Pré-Escolar:

Você é um dos 60 mil professores que atualmente trabalham, no Brasil, pela educação das crianças pré-escolares. Você vai, todos os dias, para o Jardim, a Pré-Escola, a Escola de Educação Infantil, O Centro de Educação Pré-Escolar... (os nomes variam tanto, mas o amor parece que é sempre o mesmo em toda a parte) com o coração alegre e o rosto sorridente.

Você tem posto tanto de si mesmo a serviço das crianças: dedicação, amor, sorriso, carinho, força, atenção, esperança! Você tem depositado nelas tanta esperança. Tem procurado ajudá-las a serem crianças

¹²⁷ É aqui utilizado o primeiro volume do *Atendimento ao Pré-Escolar*. Não tendo sido localizada a primeira edição desse documento, não é possível afirmar que tenha sido todo ele produzido em 1979, ano da primeira edição.

realizadas, a viverem momentos felizes, a crescerem no corpo e na alma. E você tem percebido o quanto isso lhes foi importante.

É bom aprender com você a beleza essencial do seu trabalho junto às crianças. Quem o observa pode ficar emocionado com a grandeza de alma de um educador pré-escolar. Onde você vai buscar tanta sensibilidade, tanto jeito? Talvez nos olhos das crianças... na pureza de sua alma, na simplicidade de sua confiança. Ou talvez na consciência de que sob corpos enfraquecidos pelas carências ambientais, se esconde uma alma maior do que o mundo (BRASIL, 1982, p. 9).

A partir do uso de expressões como *amor, coração alegre, rosto sorridente, carinho, força, atenção, esperança, grandeza de alma, sensibilidade, jeito*, percebem-se atributos ou qualidades do professor pré-escolar que parecem inerentes ao exercício profissional e que, assim, a educação das crianças pequenas estaria entregue a pessoas especialmente dotadas de tais qualidades¹²⁸. Há que se considerar que a naturalização dessas qualidades, como a “sensibilidade” e o “jeito” que pareciam dever guiar o trabalho desenvolvido pelo “educador pré-escolar”, poderia se contrapor à necessidade da sua própria formação profissional. Assim a docência com crianças pequenas era comparada a um quase sacerdócio, vocação que a “grandeza de alma” conferiria à sua condição de educador, e, como alerta Alves (2006), a ênfase da profissão nos sentimentos pode incorrer numa sobreposição à questão da qualificação profissional. A concepção do exercício do magistério como vocação, ao se difundir na trajetória da institucionalização da educação das crianças pequenas no Brasil, contribuiu para a desqualificação e desvalorização da profissão, remetendo à ideia de um trabalho sem remuneração digna, sem condições

¹²⁸ Optamos pelo uso da expressão “qualidade” no tocante às características requeridas no perfil da professora, respeitando o seu uso nos documentos publicados pelo MEC na década de 1970. Isto não implica dizer que tais características, levantadas nos documentos, sejam necessariamente consideradas, nesta pesquisa, como qualidades no perfil da professora de educação infantil.

de trabalho, carga horária adequada e até mesmo sem a necessidade de formação, tal como é possível observar nos documentos oficiais, de que voluntários e familiares poderiam realizar o trabalho de professores nas pré-escolas. Contudo, este documento também evidencia a necessidade da formação dos educadores pré-escolares, como aparece noutra passagem, ainda na parte das *Colocações Iniciais*, que expressa a preocupação com a melhoria de qualidade no atendimento ao pré-escolar, dentre as quais a da formação do professor, colocada como uma “tarefa difícil”:

Há muito o que fazer, em termos de qualidade, em nossa educação pré-escolar. Um dos pontos centrais, no estágio atual, é a formação dos educadores pré-escolares. Na medida em que eles tiverem uma excelente preparação de base e uma vivência consciente da situação real das crianças brasileiras, eles serão melhores agentes da elevação da qualidade da educação pré-escolar. Saberão pensar sobre os objetivos e recolocá-los na formulação correta; organizar o ambiente de experiências das crianças [...]; saberão atuar junto às crianças com sabedoria e amor; saberão aprender com as crianças e usar essa aprendizagem no seu trabalho cotidiano [...]. Tarefa difícil essa de preparar os recursos humanos para a educação pré-escolar. Porque não basta a informação, nem basta o conhecimento. [...] Na educação pré-escolar a sabedoria e o amor devem estar presentes (BRASIL, 1982, p. 15).

No documento anterior – Parecer nº 1.600/75 do CFE –, a “tarefa difícil” se relacionava ao enfrentamento do trabalho com crianças pequenas, razão pela qual a professora deveria ser especializada e ter reservas físicas e equilíbrio emocional. No *Atendimento ao Pré-Escolar*, a “tarefa difícil” se relaciona à preparação dos recursos humanos, que, por sua vez, pareciam conferir igual peso ao conhecimento e ao amor no exercício da docência pré-escolar, talvez em razão da falta de professores formados e habilitados no cenário nacional, como já havia sido apontado no documento *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*, no qual, pela insuficiência de pessoas com o conhecimento necessário, o amor vinha a constituir um atributo importante na pessoa capaz de educar as crianças pequenas.

Todavia, há que se considerar que o peso conferido ao “amor” poderia descaracterizar o papel do professor e o próprio caráter educativo e preparatório do programa, o que não deixa de parecer contradição num mesmo discurso sobre a educação pré-escolar, pois, para preparar a criança para o ingresso no ensino regular, o professor deveria, necessariamente, ser o profissional indicado. Nesse trecho também se expressa uma preocupação que circula em outros documentos publicados pelo MEC: a de que o professor deveria conhecer a situação real das crianças, o que parece relacionado às condições de vida das crianças oriundas das classes populares, cuja condição de carência econômica e cultural deveria ser conhecida para uma melhor intervenção do professor, no sentido já visto, de uma educação pré-escolar de caráter também preventivo, além de compensatório. Nesta perspectiva, outra passagem do texto explicita melhor a questão:

Outro ponto central é o conhecimento da criança brasileira e do ambiente sócio-cultural em que ela vive [...]. A educação compensatória visa “compensar”, suprir as deficiências do meio e oferecer às crianças bons estímulos que façam o papel dos que foram fracos ou insuficientes ou dos estímulos que deveriam ter existido e não existiram (BRASIL, 1982, p. 15-16).

Também há que se considerar, no documento, a preocupação no tocante a “conhecer” a criança no que concerne ao conhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil na faixa etária de zero a seis anos. Boa parte do capítulo dedicado à *Criança Pré-Escolar* aborda suas características evolutivas e os estudos da psicologia infantil. No capítulo V – *O Educador* –, dividido em *formação*, *treinamento* e *características pessoais*, são encontrados muitos indicativos sobre o perfil desse profissional da pré-escola na década de 1970, denominado “educador”. Na parte I – *Formação* –, ressalta-se ser importante o professor ter uma formação específica para pré-escola, em discordância com a premissa historicamente construída, principalmente na trajetória das creches, de que quanto menor a criança a ser atendida, menor também a exigência de formação do professor ou até de sua própria necessidade para trabalhar com essa faixa etária. A questão, no documento, conta com o respaldo de Anísio Teixeira:

Já afirmava Anísio Teixeira que há uma inversão de valores: o preparo do educador pré-escolar deveria merecer os maiores cuidados, pois é ele quem prepara hoje o homem de amanhã, necessitando conhecimentos mais profundos e aptidões específicas para tal tarefa (BRASIL, 1982, p. 189).

O Parecer nº 1.600/75 do CFE é citado neste documento como um dos importantes passos para alcançar o objetivo de formação do profissional para atuar na pré-escola. Contudo, há um alerta relevante: o problema de que as faculdades de educação que formariam os professores para lecionar nos cursos de 2º grau, que por sua vez formariam os professores para a pré-escola, pouco ou nada abordavam em seus currículos questões sobre o pré-escolar. Isto traz à tona o comentário recorrente nos documentos da época – a falta de professores habilitados para trabalhar na pré-escola.

Na parte II – *Treinamento* –, reforça-se tanto a necessidade da formação específica do educador, tendo em vista que “as primeiras experiências da criança longe do círculo familiar deveriam ocorrer sob os cuidados de adultos formados especificamente para orientá-los”, como também a questão do voluntário, como “exigência” frente à realidade da pré-escola, justificada pela “escassez de recursos e de agências de formação de especialistas para a educação pré-escolar” (BRASIL, 1982, p. 190). Talvez em função do próprio trabalho voluntário, o documento reforce com tanta ênfase a questão do treinamento. Vale ainda salientar a referência, no início dessa publicação, ao treinamento, como eventos breves, em que a “teoria que se queira ensinar deve partir de uma dada situação sobre a qual o treinamento trabalhe” (p. 21), o que leva a entender que a teorização também seria breve e relativa a situações pontuais e cotidianas, manifestando menor preocupação com o conhecimento e aprofundamento teórico em si, visto que está expressamente declarado no texto: “Não pretendemos teorizar, discutir ideias ou argumentar sobre pontos de vista. Falamos sobre a situação real de um educador pré-escolar junto às crianças. A experiência nos mostrou que essa atitude é válida também nos treinamentos de pessoal” (p. 21).

O texto também destaca o recrutamento de candidatos do sexo masculino e ratifica a questão de gênero já apontada no documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b), sob a mesma perspectiva, ao recomendar:

No recrutamento é aconselhável que se aceitem elementos do sexo masculino para alguns cargos (administrativos, de serviço gerais e outros), pois considera-se indispensável a presença de homens em programas pré-escolares. Para as atividades que implicam em cuidados diretos e ininterruptos com as crianças, é preferível que se recrutem mulheres, visando facilitar a formação de laços afetivos que permitam a melhor adaptação da criança à unidade pré-escolar, e o seu consequente afastamento da mãe (BRASIL, 1982, p. 190).

O *Atendimento ao Pré-Escolar*, ao sugerir o programa de treinamento, apresenta como sugestão uma ficha de autoavaliação¹²⁹, para contribuir na definição de conteúdos, a partir da indicação das dificuldades do pessoal a ser treinado. Esta ficha também fornece indícios sobre o perfil do professor da pré-escola, a partir do que dele se requeria ou desejava, como, por exemplo, em relação a: 1) *conhecimentos* (do desenvolvimento infantil, saúde e nutrição, metodologias e atividades, entre outros); 2) *habilidades* (para atividades rítmicas, musicais, jogos, brincadeiras, estórias); 3) o que *desenvolver nas crianças* (autonomia, capacidade de expressão, livre escolha, responsabilidade, entusiasmo e interesse pela aprendizagem, etc.); 4) *qualidades* ou *capacidades* (de expressão, planejamento, organização, bom humor, maturidade, bom senso, autocrítica, aparência pessoal); além da disposição para *autoformação*.

A terceira e última parte, que finaliza o volume I, parte 3 – *Características Pessoais* –, destaca ainda as características para promover um bom relacionamento com a criança:

- Flexibilidade – capacidade de adaptar-se a diferentes situações e de aceitar ideias e sugestões dos demais adultos e crianças;
- Senso de humor – ao enfrentar as situações por vezes desagradáveis, além de imprevistas, em seu contato diário com crianças, mães e outros adultos;

¹²⁹ A ficha de autoavaliação para o educador encontra-se na parte dos anexos.

- Juventude – o educador pré-escolar dever ser jovem; entretanto é preferível uma pessoa com mais idade e espírito aberto a alguém precocemente envelhecido;
- Curiosidade – que faça o educador um eterno aprendiz pronto para novas descobertas, incutindo nas crianças, pelo exemplo, o entusiasmo pelo saber, pelo pesquisar, pelo descobrir;
- Capacidade de amar – e de manifestar seu amor através de um profundo respeito pela criança, pela aceitação de sua individualidade e, principalmente, através da justiça e da imparcialidade (BRASIL, 1982, p. 201).

O documento, além disso, e de forma inusitada, apresenta as características pessoais apreciadas no educador, pois o faz a partir das preferências das crianças, ou do que as crianças apreciariam no educador. Mas, no caso, o juízo de valor e o olhar partiam do próprio adulto, que se autorizava a falar em nome das crianças, o que poderia ser uma forma de sensibilização frente às sugestões já apresentadas no documento:

- Possuir voz agradável – o timbre da voz pode influir diretamente no relacionamento criança-adulto; a voz demonstra mais claramente do que as palavras a insegurança do adulto, sua impaciência e também suas antipatias;
- Saber rir – a criança identifica-se, sente-se segura junto ao adulto capaz de rir alegremente, sem sarcasmo, ironia ou segundas intenções;
- É “bonito” – é importante lembrar que para o pré-escolar “beleza” é sinônimo de bondade, de colorido, de alegria;
- É sincero – as crianças não esperam que o adulto esteja sempre alegre, impassível, de bom humor inalterável; elas preferem saber que o educador expressa seus verdadeiros sentimentos, inclusive sua zanga, quando justificada.

Com ênfases diferentes, em todos os documentos há pistas acerca das características, habilidades, conhecimentos e sentimentos para trabalhar com a criança pré-escolar, que deveriam ser inerentes à própria pessoa, como ser sorridente e alegre, enquanto outras características deveriam ser

asseguradas na sua formação específica ou treinamento para a função, enfatizando que o treinamento é condição enfaticamente considerada no programa nacional.

A partir da apreciação de tais documentos, algumas categorizações¹³⁰ foram alinhadas para definir este perfil: *formação; gênero; conhecimentos; características afetivas; características intelectuais; características emocionais e características físicas*. Assim, a partir de textos oficiais, foi possível inferir que o perfil da professora de pré-escola desejado na década de 1970 seria o seguinte:

1. Formação: em curso de nível superior ou no magistério de 2º grau com formação de mais um ano de estudos específicos (curso técnico) ou de estudos adicionais; é ainda enfatizada a necessidade da atualização constante, treinamento e autoformação.
2. Gênero: a mulher, *a priori*, seria a pessoa ideal para trabalhar com a criança pré-escolar, opção ora justificada pelo afastamento da criança pequena da família, e mais especificamente da mãe, ora pelos predicados e atributos femininos, pautados na afetividade natural da mulher, considerada uma educadora nata.
3. Conhecimentos: sobre o desenvolvimento infantil e características evolutivas, assim como deveria, enfim, conhecer os estudos da psicologia infantil; a professora deveria ter conhecimentos a respeito do desenvolvimento muscular e da coordenação auditivo-motora das crianças; deveria também conhecer suas condições emocionais e mentais, como egocentrismo, gregarismo, frustração, necessidade de expressão, exploração, comunicação, dificuldade natural em abstrair e se localizar no tempo e no espaço e, não menos importante, a professora deveria dominar conhecimentos acerca da saúde e nutrição das crianças; também deveria ser conhecedora da situação real das crianças das classes populares e de seu ambiente sociocultural, bem como sobre as suas necessidades físicas; e, ainda, conhecer as metodologias e habilidades para atividades rítmicas, musicais, jogos, brincadeiras e histórias.
4. Características afetivas: a professora deveria ser amorosa, alegre, dedicada, carinhosa, atenta, sensível e jeitosa.

¹³⁰ Para a apresentação do perfil do/a professor/a, seguiu-se algumas das categorizações identificadas nos documentos.

5. Características intelectuais: iniciativa, concentração, facilidade de compreensão, expressão, planejamento, organização, bom senso, maturidade, curiosidade para a pesquisa.
6. Características emocionais: a professora de pré-escola nos anos 1970 deveria ter bom humor, ser afetiva, flexível, sincera, ter autocontrole e autocrítica, saber respeitar a individualidade infantil, além de ser equilibrada e de ter bom relacionamento.
7. Características físicas: deveria ser jovem e “ter espírito jovem”, condições *sine qua non* para ter boas “reservas” físicas e mentais para o trabalho com as crianças pequenas. Também, ter boa aparência e voz agradável.

4.2 HELOÍSA MARINHO: INDICAÇÕES ACERCA DO PERFIL DA PROFESSORA DO JARDIM DE INFÂNCIA

Em sua obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, Heloísa Marinho consubstanciou seu pensamento pedagógico e suas ideias para o que deveria ser um “bom jardim de infância” e uma “boa professora”. Nele, balizada nos ideais escolanovistas, a educação deveria ser desenvolvida pela experiência, com respeito à maturidade de cada criança, às diferenças individuais e às suas potencialidades criadoras. Princípios, esses, defendidos e recomendados com recorrência pela autora ao longo de toda sua obra, principalmente em relação às recomendações e orientações dadas à professora de como proceder do desenvolvimento das atividades com as crianças. Suas recomendações e orientações à professora do jardim de infância remetem a um perfil muito particular de professora necessário para colocar em marcha a “educação nova”, no que foi possível identificar ser um perfil intelectualizado. Segundo suas próprias palavras:

A educação da professora de Jardim não termina nunca. Ela ama as crianças. Qual mãe carinhosa, vive para o seu trabalho. A alegria das crianças é sua alegria. [...] Na sua biblioteca figuram, ao lado da psicologia infantil, livros de higiene, literatura, ciências e artes. Na leitura e em cursos de aperfeiçoamento aumenta seus conhecimentos para enriquecer seu programa e melhor cumprir sua grande missão de orientar a criança no sentido de ampliar a

vida individual limitada, para a vida mais ampla da comunidade e da natureza (MARINHO, 1967, p. 69).

Ao tempo em que evoca o “amor” e o “carinho de mãe” no exercício da docência, Heloísa Marinho dá ênfase à leitura e ao aperfeiçoamento constantes, sobretudo nas áreas da psicologia infantil, higiene, literatura, ciência e artes. Para ela, “a boa professora é imprescindível à educação pré-escolar. [...], deverão ser escolhidas professoras especializadas, de preferência jovens, que tenham vocação para lidar com crianças pequenas” (MARINHO, 1967, p. 27). Em outras palavras, prezava pela formação específica das professoras, em especial no curso de nível superior, e que fossem preferencialmente jovens, com “vocação” para a profissão, mas atribuía a escolha da profissão à vocação.

É no capítulo *A missão da educadora no jardim de infância*, de sua obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, que reafirma a questão da vocação da professora para trabalhar na pré-escola. À pergunta por ela mesma formulada “qual a missão da educadora?”, responde: “Não basta organizar materiais, conhecer a arte, música, a natureza, a psicologia infantil. A educadora precisa *amar* a criança e saber educá-la para a vida e pela própria vida” (Id. *ibid*, p. 220, grifos da autora). Ao tempo em que defende a necessidade de formação específica para atuação junto às crianças pequenas – o que assinala o caráter profissional e de valorização da professora de pré-escola presentes no seu pensamento –, também advoga a necessidade de um trabalho pautado no amor à criança, o que remete ao entendimento expresso por ela própria, de vocação e missão para exercer a profissão ou, em outras palavras, em uma espécie de sacerdócio.

Não obstante, mesmo em meio à defesa do magistério como vocação, havia, por parte dessa educadora, duas outras grandes defesas: a da pré-escola como espaço educativo e a da formação da professora em curso específico e de nível superior, o que aponta para o que identificamos como um perfil mais intelectualizado. Tal particularidade do perfil da professora, não identificado nos documentos oficiais analisados, pode ser atribuído à concepção de formação de Heloísa Marinho que “exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000a, p. 486). Na formação das professoras, essa

educadora também manifestava preocupação com a atuação em outras realidades sociais¹³¹.

No *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, o currículo proposto, como já anunciado, é um excerto extraído da obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, com poucas modificações, como veremos mais adiante. A proposta curricular apresentada por Heloísa Marinho em sua obra é:

O currículo do Jardim de Infância consiste de vivências e não de aulas a serem ministradas e repetidas.

Em situações naturais de vida semelhantes ao ambiente familiar deverá o currículo abranger:

1. a saúde;
 2. a vida social;
 3. o prazer da música;
 4. o trabalho das artes plásticas;
 5. convívio com a natureza e o mundo variado das coisas;
 6. a observação e o comentário espontâneo da experiência;
 6. a fantasia no reino encantado das estórias;
 7. a formação de hábitos indispensáveis à vida
- (MARINHO, 1967, p. 31-32).

A professora deveria ser conhecedora dos saberes relativos a cada um desses eixos, devendo estimular a atividade espontânea e o trabalho criativo, respeitar as diferenças “individuais,” e dar-lhes atendimento pela convicção de dever adaptar as atividades à capacidade e ao nível de cada criança. Acreditava que as atividades deveriam ser desenvolvidas a partir do avanço natural, sem imposições e com afetividade: “No bom Jardim de Infância, o carinho das mestras [...] sabe dirigir e estimular a criança sem imposição. [...] A evolução natural determina o progresso das atividades” (MARINHO, 1967, p. 44).

¹³¹ Nesse sentido, houve articulação com a Fundação Romão Duarte, no Rio de Janeiro, que atendia crianças órfãs e abandonadas pelas famílias (LEITE FILHO, 2011).

Escolanovista convicta, Heloísa Marinho é enfática ao afirmar que “o currículo do Jardim de Infância abrange todo o conjunto de vivências e atividades fundamentais à educação”. Continua: “[...] consiste de vivências e não de aulas a serem ministradas e repetidas” (MARINHO, 1967, p. 31). Em sua opinião, a professora do jardim de infância não deveria dar aulas, mas orientar a criança, mediar a aprendizagem pela experiência e vivência, o que não significa dizer que se desprezaria o conhecimento. Vale lembrar que, nos pressupostos da Escola Nova e, mais especificamente, nos ensinamentos de John Dewey, trabalhar pela experiência da criança em situações de vida, partindo do meio familiar para atingir toda a sociedade, não pressupunha deixar de lado o conteúdo ou o conhecimento na programação curricular.

Heloísa Marinho acreditava que o respeito à livre escolha da atividade pela criança e a seu crescimento natural nas vivências, por meio da variedade de materiais e de experiências proporcionadas pela professora, contribuiria não só para seu desenvolvimento, como também com a convivência social no jardim de infância, na medida em que: “O desenvolvimento é criador. A atividade livre da criança proporciona excelente meio à educação da inteligência, do gosto, da sociabilidade” (Id., *ibid.*, p. 51).

Ressaltava a importância da sensibilidade, do afeto e da “atitude maternal” da professora ao lidar com as crianças, estabelecendo um ambiente de convivência agradável no jardim de infância. Enfatizava que a disciplina rígida, o castigo e a dureza poderiam, ao contrário, “retardar a formação de hábitos” (Id., *ibid.*, p. 78).

Desse modo, no que diz respeito aos eixos selecionados para sintetizar o perfil da professora, podem-se extrair de sua obra os seguintes indicadores:

1. Formação: deveria ser específica para a pré-escola, em curso de nível superior, precedido pelo curso normal. Enfatizava o aperfeiçoamento contínuo da professora pela leitura constante e pela pesquisa. Mesmo trabalhando em jardins de infância, com crianças de classes mais favorecidas, também deveria conhecer a realidade do trabalho com crianças de classes populares.
2. Gênero: a alusão é sempre à professora, à educadora ou à mestra, sempre no gênero feminino.
3. Conhecimentos: a professora deveria ter conhecimentos aprofundados sobre psicologia e desenvolvimento infantil, além de dominar os

relativos à formação de hábitos, vida social, saúde, higiene e nutrição da criança. Ter domínio de conhecimentos sobre linguagem; literatura infantil; ciências e natureza; artes plásticas e técnicas de arte em geral, como desenho, modelagem e pintura; música, atividades rítmicas e canto, além de jogos, recreação e dramatização.

4. Características afetivas: amor, carinho, dedicação, afeto, atenção, “vocação” e “atitude maternal”.
5. Características intelectuais: iniciativa, criatividade, organiza o, planejamento, observa o.
6. Características emocionais: equilíbrio, serenidade, paciência, afetividade, respeito   criança ao ritmo, as fases de desenvolvimento e a potencialidade criadora da criança.
7. Características físicas: juventude.

4.3 UMA ANÁLISE SOBRE O PERFIL DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA NA DÉCADA DE 1970: ENTRE AS PRESCRI OES OFICIAIS E AS INDICA OES DE HELOÍSA MARINHO

Como   possível perceber, os perfis dos documentos oficiais da época e de Heloísa Marinho têm muito em comum. Uma divergência que vale indicar   que nos documentos nacionais, por conta do discurso da educa o pré-escolar de caráter preparatório, acaba-se por aproximar o perfil e a atua o da professora de pré-escola ao do professor do ensino de 1  grau e ao modelo escolar, enquanto nas indica oes de Heloísa Marinho   recorrente a alusão   professora como a que não deveria dirigir as atividades das crianças, tampouco ministrar aulas, preocupa o que ela também remetia às primeiras séries do ensino regular. Outra questão que destoa diz respeito ao fato de que o perfil desejado por Heloísa Marinho seria o de uma professora mais intelectualizada em compara o ao da professora das prescri oes nacionais, tanto em sua forma o inicial, na forma o continuada, na sua constante atualiza o, como em sua postura de observadora e pesquisadora da criança.

Não obstante   possível identificar semelhanças tanto na questão da forma o especializada quanto na questão da voca o, muito evocada, por meio do amor, do carinho e do afeto como características essenciais no perfil dessa professora. Outro destaque em rela o às afinidades, fica por conta da contradi o presente nos dois casos: ao mesmo tempo em que

inscrevem a vocação como inerente ao perfil da professora, também insistem em sua formação e qualificação profissional.

4.4 INFLUÊNCIA DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS NA “INVENÇÃO” DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A RME DE FLORIANÓPOLIS

No início do ano de 1976, o jornal *O Estado*, de Florianópolis, anunciava, na reportagem intitulada *Educação para os pré-escolares*, de 22 de fevereiro, a intenção da prefeitura em implantar um projeto-piloto de “Educação Integrada” para atendimento das crianças do bairro Coloninha. Em 24 de setembro do mesmo ano, o mesmo jornal noticiava que a experiência da implantação do Núcleo de Educação Infantil Coloninha – “o único estabelecimento de ensino pré-primário” da prefeitura - alcançara “êxito”, atendendo a 96 crianças. As quatro professoras contratadas para o núcleo eram “professoras formadas no curso técnico de 2º grau respectivo do Colégio Coração de Jesus” (p. 16). Tratava-se do Curso Técnico de Materno Infantil, o único da capital que habilitava professoras a trabalhar na pré-escola.

Antes, porém, fora contratada aquela que seria a coordenadora responsável pela implantação desse projeto, Sônia Maria Dutra Luciano, formada no referido colégio, onde atuava como professora na pré-escola desde os anos finais da década de 1960. O secretário de Educação, professor João Aderson Flores, a convidara para coordenar o setor pré-escolar daquela secretaria e lembra que, apesar do parentesco entre ambos, o convite se devia à experiência dela como professora nesse colégio e ao prestígio da própria instituição¹³². Além das quatro professoras, igualmente foi contratada uma professora que assumiu a direção do NEI Coloninha. Quando questionado sobre estas contratações e sobre o perfil desejado pela RME, o ex-secretário afirmou que Sônia Luciano acreditava, e ele também, que não se podia “colocar professor de primeira a quarta série¹³³”, porque

¹³² Contudo, não se pode descartar que o parentesco entre o então secretário de Educação e a coordenadora Sônia Luciano possa ter influenciado sobre sua contratação.

¹³³ Com a expansão da educação infantil da RME e as dificuldades de contratação de professoras com formação específica, foram contratadas professoras com

essas pessoas não teriam a metodologia e, na época, o Colégio Coração de Jesus já tinha um segmento que formava para a pré-escola [...].¹³⁴

4.4.1 Projeto *Caeira*, uma proposta de um colégio de elite para atender crianças de classes populares

É importante chamar a atenção sobre um fato que nos surpreendeu durante investigação da influência do Colégio Coração de Jesus no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*: Em 1975, na direção da irmã Flavia Bruxel foi criado um projeto por iniciativa de algumas freiras desse colégio, para atendimento de *crianças de classes populares* em Florianópolis – *Projeto Caeira* –, um ano antes da iniciativa de a prefeitura implantar na cidade a educação infantil pública municipal. O *Projeto Caeira* fazia parte das mudanças desencadeadas por esta freira, que dirigiu a instituição por quase uma década:

Em meados do ano de 1969 se inicia um projeto educacional, no Colégio Coração de Jesus – CCJ –, em Florianópolis, da Congregação das Irmãs da Divina Providência, pela iniciativa da Irmã Flávia Bruxel, que assume a direção do referido colégio entre os anos de 1968-1975. O projeto era voltado aos princípios do Concílio Vaticano II (1962-1965), no que se referia à educação formativa e religiosa; à prática de mulheres consagradas à vida religiosa; e, também, à Conferência Episcopal de Medellín (1968), nos itens educação libertadora, inserção religiosa, *opção preferencial pelos pobres* (BIANCHEZZI, 2012, p. 50, grifos da autora).

Segundo Bianchezzi (2012), ao longo da gestão da irmã Flavia Bruxel foram promovidas discussões, encontros de reflexão com a participação tanto das religiosas como de professores e professoras leigas sobre os documentos do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín,

formação no curso de magistério de primeira a quarta série, dando-se preferência às que atuavam com as crianças de primeira série, conforme veremos adiante.

¹³⁴ Entrevista com João Aderson Flores, concedida em 6 de novembro de 2012.

“apontados como subsídios de ampla influência na reorganização da educação dentro dessa unidade escolar católica, que reestruturou sua pedagogia e seu público atendido” (p. 52). Destaca duas experiências iniciais em sua gestão voltadas à inclusão das classes populares no trabalho desenvolvido pelo Colégio Coração de Jesus: a abertura de turmas de alfabetização de jovens e adultos – cursos realizados nas dependências do próprio colégio, no período noturno –, e ainda, a realização do *Projeto Caeira*, para atendimento de crianças de zero a seis anos, num bairro de Florianópolis.

Mirian Schlickmann, professora e única diretora leiga do Colégio Coração de Jesus, e que substituiu a irmã Flávia Bruxel na direção em 1975 (BOPPRÉ, 1989), indica as mudanças organizadas pela antecessora:

Na direção da Flávia ela tratou de trabalhar muito as questões de participação, liberdade com responsabilidade, abriu um pouco o Colégio de uma perspectiva de classe econômica social alta de Florianópolis, atendendo a burguesia de Florianópolis, para um espaço que fosse mais popular e mais acessível à população. Esse trabalho teve por base: no âmbito religioso, por se tratar de uma Escola confessional, a Teoria da Organização Humana, os escritos de Medellín, a influência do Vaticano II e, isso eram textos que eram também analisados e refletidos em reunião de professores entendendo outra lógica de escola confessional, não voltada à burguesia, mas podendo ser aberta a toda a população (SCHLICKMANN, 2005, p. 1, apud BIANCHEZZI, 2012, p. 51).

A professora Mirian ressalta que na reestruturação pedagógica do Colégio Coração de Jesus, promovida na gestão da irmã Flávia Bruxel, outras influências estiveram presentes: “Também tiveram outras coisas no cenário da ciência, por exemplo, foi à época a descoberta da primeira infância, o papel fundamental do desenvolvimento infantil. Isso tudo a gente vinha acompanhando [...]” (SCHLICKMANN, 2005, p. 2, apud BIANCHEZZI, 2012, p. 52). Sim, pois na década de 1970 houve toda uma mobilização em torno das discussões sobre a importância da pré-escola no

desenvolvimento da criança, pautados nos estudos da psicologia evolutiva, na educação compensatória e nos direitos da mãe trabalhadora.

Sob a égide da educação libertadora e da opção preferencial pelos pobres, o *Projeto Caeira*, assim chamado por se destinar ao atendimento da comunidade carente do bairro Caeira do Saco dos Limões, periferia da capital, no que diz respeito ao pré-escolar “se propunha a atuar no atendimento de crianças de zero a seis anos de idade em local próprio, denominado de Centro de Desenvolvimento Infantil – CDI” (BIANCHEZZI, 2011, p. 1). Contudo, vale destacar que o *Projeto Caeira* também tinha outras frentes, como o atendimento junto às famílias com a “intenção de despertar e estimular lideranças capazes de perceber o potencial transformador de que eram portadoras. [...] as incentiva a se libertar das diversas formas de opressão e estigma social [...]” (BIANCHEZZI, 2011, p. 11). Desse modo, muito além de um propósito assistencialista, esta iniciativa tinha um caráter político-social irmanado na educação libertadora, comprometida com a emancipação das classes populares, estando inserido num projeto maior de redemocratização do País. Assim foi que os conflitos das irmãs que idealizaram o *Projeto Caeira* com o Colégio Coração de Jesus culminaram com o desligamento definitivo da Congregação das Irmãs da Divina Providência, que passaram a se dedicar à *Associação de Vida Religiosa Fraternidade Esperança*,¹³⁵ por elas criada.

Apesar de todos esses fatos sobre a criação do *Projeto Caeira*, detemo-nos na à questão do atendimento pré-escolar. Nesse sentido, tal como o projeto da Sesas, o *Caeira* se amoldou ao ideário nacional de educação pré-escolar compensatória, assim justificado: “pretende-se [...] um programa de educação compensatória capaz de evitar ou de superar as

¹³⁵ As mudanças promovidas pela irmã Flavia Bruxel culminaram com o seu desligamento do Colégio Coração de Jesus em 1975. A *Associação de Vida Religiosa Fraternidade Esperança* foi criada, na época, pelas irmãs que deixaram a Congregação, assumindo uma nova identidade religiosa, marcada pela opção pelos pobres (BIANCHEZZI, 2012). Estas religiosas “motivadas pelas discussões presentes na Igreja Latinoamericana de inserção em meio populares [...] se identificam com o ideal de trabalho com os pobres e não para os pobres, tiveram como prática morar e atuar nas áreas empobrecidas das cidades, campo e área indígena” (BIANCHEZZI, 2011, p. 1)

deficiências precocemente contraídas no desenvolvimento de cada criança” (BIANCHEZZI, 2011, p. 2). Os dois projetos estavam também assentados na premissa da prevenção da evasão escolar e da marginalidade social e seguiam a mesma orientação nacional de uma educação pré-escolar que atendesse integralmente à criança, envolvendo as áreas de educação, saúde e nutrição. Ambos igualmente previam a contratação de professores habilitados em nível de 2º grau. Ambos se pautaram por premissas presentes nas orientações nacionais para a pré-escola de então, mas, indiferentes às prescrições nacionais, os dois projetos seguiram a mesma orientação no que se refere à contratação de professoras para trabalhar com as crianças de classes populares. Esta constatação nos permite afirmar que a orientação encontrada nos dois projetos se deveu à influência direta do Colégio Coração de Jesus.

Ao que tudo indica, desde a conclusão da primeira turma do curso Materno Infantil, já havia a intenção de destinar egressas não somente ao jardim de infância do próprio colégio ou de outras escolas particulares, mas também ao trabalho com crianças das classes populares. Com efeito, segundo Sônia Luciano, as alunas que ingressavam no citado curso eram consultadas – em questionário – sobre o interesse delas em trabalhar ou não com crianças carentes. Segundo suas próprias palavras:

As professoras? Eu já tinha as meninas, pois conversei com a Míriam Schlickmann, que era diretora do Coração de Jesus e ela me deu todo um material, uma listagem, porque elas quando estavam terminando o Materno Infantil, preenchiam uma ficha que perguntava se queriam trabalhar com crianças carentes: “*Quer trabalhar com escola particular? Quer trabalhar com escola pública?*” Então por ali [...] eu selecionei as primeiras cinco professoras para o NEI Coloninha. Sendo quatro para sala de aula e uma responsável pela unidade.¹³⁶

A professora Marisa Machado, uma das alunas que optara por este caminho, informa: “Então, tinha a opção de quem quisesse trabalhar com crianças carentes ou nas escolas particulares. Aí eu e um grupo fizemos

¹³⁶ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2012.

opção para escolas carentes. [...] Saímos do Coração de Jesus direto para o NEI Coloninha”¹³⁷.

Estas narrativas foram possibilitando aproximações com o perfil desejado para as primeiras professoras da educação infantil da RME. Com efeito, sob a influência inicial desse colégio, as primeiras professoras contratadas seriam as formadas, em nível de 2º grau, na habilitação requerida para a pré-escola, as quais, além disso, haviam optado pelo trabalho com crianças das classes populares.

4.4.2 Curso Técnico de Materno Infantil: formador das primeiras professoras de educação infantil da RME de Florianópolis

Ostetto (2000) havia indicado que o caráter preparatório da pré-escola nesse município poderia ter influído na contratação de professoras e não pessoas leigas. Mas Brasil afora isso não foi observado, embora o caráter preparatório fosse o mesmo. Ela também forneceu pistas importantes sobre a participação do Colégio Coração de Jesus na elaboração, implantação e coordenação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Na esteira dessas pistas, foi possível inferir que a contratação de professoras formadas para atuar na pré-escola do município poderia ser atribuída à influência direta do Colégio Coração de Jesus, diante do fato de que a proposta municipal contou na sua elaboração e implantação com a coordenadora do Curso Técnico de Materno Infantil – professora Telma G. R. Hoeschl – e, ainda, com aquela que foi a primeira coordenadora da educação infantil da Sesas, também egressa dessa mesma instituição – professora Sônia Maria Dutra Luciano.

Uma e outra, à procura de mais indicativos, foram consultadas sobre a influência dessa instituição na proposta de educação infantil do município de Florianópolis voltada às crianças das classes populares. O Colégio Coração de Jesus é uma instituição escolar da rede privada, de caráter confessional, católico, fundado em 15 de janeiro de 1898 pelas irmãs da Divina Providência, provenientes da Alemanha e aqui tradicionalmente dedicada à educação das elites. Grande parte de sua

¹³⁷Entrevista com Marisa Margarida Machado, em 13 de novembro de 2012.

história está ligada à educação feminina¹³⁸. Foi referência não só na formação dos alunos¹³⁹, mas, em especial, na formação de professoras. Em 1908, as irmãs foram autorizadas a preparar as alunas para o exame de normalistas na Escola Normal Catarinense; em 1919, o Curso Complementar, anexo ao colégio, foi equiparado ao da Escola Normal Catarinense, formando, em 1921, sua primeira turma. O colégio foi, igualmente, referência no atendimento pré-escolar e pioneiro na criação do jardim de infância no ano de 1914 (BOPPRÉ, 1989). Na década de 1970, foi pioneiro no oferecimento da habilitação de professoras para o ensino pré-escolar pela criação do “Curso Professor para Jardim de Infância e Maternal”, conhecido em Florianópolis como Curso Técnico de Materno Infantil¹⁴⁰, que funcionou entre 1974 e 1979¹⁴¹.

Naquela primeira matéria do jornal *O Estado*, de 22 de fevereiro de 1976, lia-se também a informação de que o projeto elaborado pela Sesas havia contado com a participação de uma de suas professoras, Telma Hoeschl. Quando indagada sobre as razões do convite, ela relembrou a tradição da escola na formação de professoras e no atendimento às crianças no jardim de infância e, ainda, que naquela época a instituição era referência na formação de professoras para a pré-escola, pois mantinha o Curso Técnico de Materno Infantil, de cuja organização ela havia participado, além de coordenadora, também como professora. Aludiu, em suas respostas, ao fato de o prefeito da época ser muito amigo da família,

¹³⁸ Desde 2007, o Colégio Coração de Jesus passou a ser administrado pela Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, passando a chamar-se Colégio Bom Jesus-Coração de Jesus. Fonte: http://www.bomjesus.br/infraestrutura.vm?unidade=bjn_coracaodejesus. Acesso em: 13 jan. 2013.

¹³⁹ O Colégio Coração de Jesus se dedicou, tradicionalmente, à educação feminina e, no ano de 1970, passou a praticar a coeducação (MARTINI, 2011). Mas nas décadas que se seguiram à sua fundação, mesmo dedicando-se predominantemente à educação feminina, também atendeu a meninos, segundo fontes documentais e iconográficas apresentadas por Boppré (1989).

¹⁴⁰ Será aqui utilizada a nomenclatura Curso Técnico de Materno Infantil, ou Materno Infantil, por ser esta a referência utilizada pelas entrevistadas.

¹⁴¹ Pelos registros no Arquivo Histórico do Colégio Coração de Jesus – *Pastas Concluientes Materno Infantil* -, a primeira turma ingressou em 1974 e a última, em 1979.

vindo daí o conhecimento dele a respeito de sua experiência na atuação nesse colégio.

Em 1975, um ano antes da elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, a professora havia participado, a convite da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, como sua representante no *I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino*¹⁴², em Belo Horizonte, fato que também evidencia a representatividade e projeção da professora, a partir desse colégio: “Em Belo Horizonte, que era um expoente em termos de educação, reuniram-se os educadores de todo o Brasil. [...] o governador me convidou, como coordenadora do Materno Infantil, para representar o Estado”.¹⁴³

Em outras palavras, a professora fazia parte de uma instituição que reunia importantes referências no campo educacional, que, somadas à sua experiência docente, em especial do Curso Técnico de Materno Infantil e vice-diretora do Colégio Coração de Jesus, confirmavam as razões da indicação de seu nome para participar do projeto de educação pré-escolar municipal. Com efeito, ela dispunha de capital social, isto é, de uma rede de relações sociais, o que Pierre Bourdieu (2007), definiu como um “conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo” (p. 67), pois estava vinculada a uma instituição educacional de prestígio na capital e mantinha, por exemplo, laços de amizade com o prefeito. Aliado a esse *capital social*, o *capital simbólico*¹⁴⁴ acumulado em sua trajetória profissional – como vice-diretora do colégio e depois como coordenadora do Curso Técnico de Materno Infantil da instituição ou professora desse curso –, foi certamente decisivo no convite para participar do citado projeto em 1976, tanto quanto

¹⁴² Esse encontro, como visto no capítulo 2, foi um dos eventos promovidos pelo MEC, em 1975, para a discussão e lançamento do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*.

¹⁴³ Entrevista com Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, em 5 de março de 2012.

¹⁴⁴ Para Pierre Bourdieu, o capital simbólico diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que determinadas pessoas têm na sociedade, conceito que se refere “ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 51), e que, por sua vez, está relacionada à maneira como este indivíduo agencia os demais capitais – econômico, cultural e social.

o foi para ser convidada pelo governo do estado para o representar no encontro promovido pelo MEC em Belo Horizonte, em 1975. Ela dispunha, portanto, de *capital simbólico* sob a forma de prestígio reconhecido no campo da educação infantil, o que certamente lhe possibilitou tais indicações.

Sobre a elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, ela indica algumas influências, em particular de quatro fatores: 1) orientações dos materiais do MEC; 2) experiência na organização e docência no Curso Técnico de Materno Infantil; 3) atuação no Colégio Coração de Jesus como vice-diretora, exercida por seis anos, e 4) os materiais da OMEP. Assim relata: “Discutimos sobre a formação, atividades, como devia ser o projeto, o material didático e, a partir daí, montamos o projeto, quantas creches, número de professores e tudo mais”¹⁴⁵. Sobre as prescrições nacionais, destaca sua participação no *I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino* promovido pelo MEC e confirma a influência e uso do conteúdo do documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional no Projeto Núcleos de Educação Infantil* de Florianópolis.

No que se refere ao Curso Técnico de Materno Infantil, destaca que foi criado a partir das orientações nacionais do MEC, um anseio do Colégio Coração de Jesus em habilitar professores para a pré-escola¹⁴⁶, pela própria demanda da instituição e da sociedade:

Fizemos o curso técnico de materno infantil, por que não existia nada de formação específica para trabalhar com jardim de infância. Anteriormente fazia-se o curso do magistério e já se estava apta para trabalhar no jardim de infância. [...] eu me preocupava muito, porque achava que a preparação do professor para educação infantil tinha que ser melhor do que a de qualquer outro professor. Com a preocupação na

¹⁴⁵ Entrevista com Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, em 5 de março de 2012.

¹⁴⁶ Segundo Telma Hoeschl, na época foram criados três cursos técnicos no Colégio Coração de Jesus: o Curso Técnico de Materno Infantil; o Curso Técnico de Enfermagem e o Curso Técnico de Educação Especial.

melhoria do atendimento infantil e acatando também orientações do MEC, iniciamos a proposta.¹⁴⁷

As orientações do MEC, por ela apontadas, referem-se, na verdade, a uma adequação à Lei nº 5.692/71, que deliberou sobre a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Essa obrigatoriedade, contudo, foi ganhando novos contornos ainda na década de 1970, com o Parecer n. 76/75 do Conselho Federal de Educação, que flexibilizou a educação profissionalizante exigida na LDB 5.692/71, o que acabou “por desestruturar o postulado da profissionalização compulsória no 2º grau, preparando mudanças legislativas mais profundas” (LIRA, 2009, s/p), que culminaram com a desobrigação do ensino profissionalizante.

A desobrigação do caráter profissionalizante do ensino de 2º grau pode ter influído na extinção do Curso Técnico de Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus, pois o ingresso da última turma se deu no ano de 1979. Há que se considerar, ainda, que a criação da Habilitação de Educação Pré-Escolar em 1980, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁴⁸ também pode ter contribuído para o fim desse curso de caráter técnico e profissionalizante, o que não deixou de ser considerado pela professora Telma Hoeschl quando perguntada sobre o tempo de funcionamento do Materno Infantil.¹⁴⁹

O que constatamos é que a influência do Colégio Coração de Jesus foi muito além da elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Tanto o colégio quanto as pessoas que dele vieram para a RME, em especial a coordenadora do setor pré-escolar da Sesas e as primeiras professoras e a diretora do NEI Colônia, imprimiram sua marca nos primeiros anos da educação infantil municipal, principalmente a partir da exigência primeira de contratação de professoras especializadas em pré-escola e não pessoas leigas, para dar início ao *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, em 1976, o que iria se constituir

¹⁴⁷ Entrevista com Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, *ibid*.

¹⁴⁸ Sobre a criação da habilitação em pré-escolar no curso de Pedagogia da UFSC, consultar Rivero (2001).

¹⁴⁹ Entrevista com Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, concedida em 5 de março de 2012.

num primeiro indicativo da definição de um perfil requerido dessas professoras.

Sobre o recorte curricular do Curso Técnico de Materno Infantil, o diploma obtido junto ao Arquivo Histórico da escola se revelou importante fonte documental. Com efeito, de posse do diploma de uma aluna que concluiu o curso Materno Infantil em 1975, foi possível verificar que as disciplinas referentes à formação especial, ministradas no segundo e terceiro ano, denominadas “profissionalizantes/instrumentais”, eram as seguintes: didática e prática de ensino; nutrição e saúde; psicologia das relações humanas; recreação; estrutura e funcionamento escolar; literatura infantil; artes infantis; redação e expressão em língua portuguesa; estudos regionais; sociologia; filosofia e ciências físicas biológicas. Havia ainda as disciplinas da chamada educação geral, ministradas no primeiro ano do Curso¹⁵⁰.

A professora Telma Hoeschl, que participou da organização desse curso, completa, falando das disciplinas-chave e da preparação das professoras:

Então fizemos todo um estudo dentro da sociologia, algumas coisas de antropologia, além da psicologia e, principalmente, a parte da metodologia de ensino, didática. Eu como professora de psicologia evolutiva, mas em especial de didática, lidava com as questões de planejamento de aula, elas [as alunas] eram muito cobradas, nós éramos muito exigentes. [...] Elas saiam preparadas¹⁵¹.

A professora Marisa Machado, diretora do NEI Coloninha em 1976, egressa do Curso Materno Infantil, destaca a formação teórica, mas sobretudo, a formação prática desse curso e a aplicação dos conhecimentos ao chegar ao NEI então inaugurado, o que, segundo ela resultou num trabalho valorizado pelos pais: “No curso nós tínhamos aula de música, tínhamos aula de teatro, de contação de histórias. [...]. O jeito de contar história, de cantar... [...]. O que a gente aprendeu [...] em seguida, nós

¹⁵⁰ O referido diploma consta na parte dos anexos.

¹⁵¹ Entrevista com Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, *ibid.*

aplicamos no NEI, e foi o que deu sucesso. E isso foi desde o início¹⁵². Com efeito, na sua grade curricular se observa uma forte ênfase na preparação das alunas para o exercício da docência – didática e prática de ensino, evidenciada sobretudo no planejamento das aulas e na instrumentalização das alunas para o desenvolvimento de atividades com as crianças, nas aulas de música, teatro, contação de história.

4.4.3 Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep): fios que se cruzam

Além das apropriações das prescrições nacionais, do pensamento de Heloisa Marinho e do Colégio Coração de Jesus no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, à medida que a pesquisa foi avançando foi possível perceber também outro importante fio na trama que culminaria na invenção do perfil da professora de educação infantil da RME: a Omep.

A Omep é uma organização internacional, não-governamental, que realiza periodicamente congressos e encontros internacionais, nacionais e regionais para discutir a educação pré-escolar¹⁵³. Segundo Maria Olympia da Silveira Ferreira¹⁵⁴ e Maria da Luz Fernandes Perim (2003), a organização “reúne todos os que, em qualquer país, se interessam pela infância, especialmente por suas necessidades educativas” (p. 13), sendo no

¹⁵² Entrevista com Marisa Margarida Machado, concedida em 13 de novembro de 2012.

¹⁵³ No documento *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a) a Omep foi referenciada na promoção de cursos de treinamento de pessoal, assistência e orientação técnica “a trabalhos de educação pré-escolar”, além de administrar no Rio de Janeiro os “Centros de Atendimento a Pré-Escolar (CAPEs) em zonas de grande carência econômico-social” (p. 58-59).

¹⁵⁴ Vale destacar que Maria Olympia da Silveira Ferreira, catarinense, natural da cidade de São Francisco do Sul, se formou no curso normal do Colégio Coração de Jesus, na turma de 1942 (BOPPRÉ, 1989). Tendo lecionado por cinco anos em Florianópolis, mudou-se, em 1948, para o Rio de Janeiro, para aprimorar sua formação na Faculdade Nacional de Filosofia. Conheceu Lourenço Filho na Universidade, o qual, sabendo do seu interesse pela psicologia infantil, apresentou-a a Heloísa Marinho em 1949. Presidiu a Omep-Brasil no Rio de Janeiro de 1988 a 1997 (LEITE FILHO, 1997).

Brasil, conduzida por voluntários. Sua fundação, em nível internacional, remonta ao ano de 1948, com a adesão de vários países europeus. No Brasil, foi criada em 1952: “educadores brasileiros, que participaram, no México, do 4º Congresso da organização, de lá voltaram entusiasmados com a ideia de a implantar aqui no Brasil” (FERREIRA & PERIM, 2003, p. 21). Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, líderes intelectuais do Movimento da Escola Nova no Brasil, participaram ativamente da instituição, sendo, este último, considerado “grande Conselheiro e Presidente de honra” (Idem, p. 33).

A Omep iniciou as atividades em Florianópolis em 1969, com a realização da *VI Semana de Estudos*, quando foi criado o Núcleo Regional no Estado de Santa Catarina, sediado na capital. Segundo dados apresentados por Ferreira e Perim (2003), a instituição foi inicialmente dirigida pela irmã Doroty Antonieta de Souza, “cabendo-lhe a tarefa de montar uma equipe para fazer um estudo sobre o número de crianças repetentes na escola: se haviam ou não frequentado Jardins de Infância, e se haviam sido atendidas por professores especializados, ou não”, o que denota as mesmas preocupações que mais tarde se veriam nos documentos do MEC. Até o ano de 1985, estiveram ainda à frente da Omep/SC a irmã Gilda Moser, a professora Rosina Fontes de Mello, Sônia Maria Dutra Luciano, Jessy Cherem e Telma Hoeschl de Souza.

Dentre as seis primeiras presidentes e vice-presidentes, cinco delas eram do Colégio Coração de Jesus, o que indica sua forte relação com esta organização, não só em Florianópolis, como em Santa Catarina. Ademais, de acordo com Sônia Luciano, as freiras que dirigiam a educação infantil no colégio foram treinadas nos cursos da Omep, no Rio de Janeiro. Assim, foi possível constatar que, tal como acontecera com a forte relação entre Heloisa Marinho e a Omep carioca, aqui em Santa Catarina havia uma estreita relação entre o Colégio Coração de Jesus e a Omep. Tal constatação veio reforçar a hipótese inicialmente levantada acerca da íntima relação entre o Colégio Coração de Jesus e a Omep e, posteriormente, destes com a prefeitura de Florianópolis, a partir da elaboração e implantação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* –, destacando que Sônia Luciano e Telma Hoeschl, que haviam estado à frente do projeto e trabalhavam no Colégio Coração de Jesus, também ocuparam cargos na Omep.

Vale lembrar, ainda, que foi através dos cursos da Omep oferecidos pelo colégio que Sônia Luciano afirmou ter conhecido a obra *Vida e*

Educação no Jardim de Infância, de Heloísa Marinho, quando ainda era professora do jardim de infância da instituição. Telma Hoeschl declarou ter utilizado essa obra, tanto como professora e coordenadora do Curso Técnico de Materno Infantil, quanto na elaboração do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* – fios que se cruzam.

Sônia Luciano também destaca a centralidade da Omep na época da criação da educação infantil na RME, comentando que, por muito tempo, os cursos promovidos pela instituição contaram com a frequência de professoras que depois, já filiadas, participaram por iniciativa própria: “Na época não se tinha nada, não existiam outros cursos. A referência era a Omep. [...] Mais tarde começamos a preparar os nossos cursos contratando professores de fora da instituição e até de outros Estados”¹⁵⁵.

Marisa Machado, primeira diretora da educação infantil da RME, quando perguntada sobre a formação oferecida às professoras na década de 1970, relembra os cursos da Omep: “Eram cursos muito bons. [...] Era música, teatro, era história contada, essa parte a gente tinha bastante”¹⁵⁶. Do mesmo modo, Eliane Maria Richter dos Santos, uma das primeiras professoras contratadas para trabalhar no segundo Núcleo de Educação Infantil inaugurado pela prefeitura, em 1977, no bairro do Rio Vermelho, lembra o curso na área das artes plásticas dado pela “Jessy (Cherem) que era da Omep.”¹⁵⁷

Rosetenair Feijó Sharff, contratada em 1981 para trabalhar no NEI Armação, já no período de expansão da educação Infantil da RME, também faz referência à Omep, em especial aos cursos “práticos” também ministrados pela professora Jessy Cherem¹⁵⁸: “Como fazer máscaras para contar histórias, a questão cênica, a dramatização, [...] como trabalhar com

¹⁵⁵ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2011.

¹⁵⁶ Entrevista com Marisa Margarida Machado, em 13 de novembro de 2012.

¹⁵⁷ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, em 14 de abril de 2012.

¹⁵⁸ A professora Jessy Cherem era licenciada em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com especialização em Educação Infantil. Aposentada, atuou nas cidades de Florianópolis, Criciúma e Rio de Janeiro. Em Florianópolis, foi professora do Colégio Coração de Jesus e da Faculdade de Educação da Udesc. Dirigiu várias instituições de educação infantil em Florianópolis, Criciúma e Curitiba. Presidiu a Omep-Brasil por oito anos; foi diretora do Museu Histórico de Santa Catarina, em Florianópolis, e secretária de Educação no município de Criciúma (COELHO, 1998).

a argila, como fazer objetos sonoros, os cursos eram na área de artes [...] para trabalhar isso com as crianças”.¹⁵⁹

De posse de alguns certificados de cursos apresentados pelas entrevistadas, foi possível cruzar dados com as narrativas e constatar que desde a implantação do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* já se ofereciam cursos às professoras através da Omep. Seleccionados os certificados até 1980¹⁶⁰, pelo recorte temporal desta pesquisa, foram conseguidos os seguintes dados sobre a formação: 1) os cursos tinham duração de cinco a dez dias, com variação de 12, 15 e 20 horas de formação; 2) as temáticas se distribuíam em torno das artes plásticas, teatro, recreação, música, expressão e dança; 3) os cursos eram promovidos principalmente pela Omep em parceria com a Associação Catarinense de Educação Pré-Escolar (Acep) ou com o Centro do Bem-Estar do Menor (Cebem). Vale destacar que, a partir de 1981, a prefeitura também passou a oferecer cursos às suas professoras com temáticas que variavam em torno de música, artes plásticas, psicologia evolutiva, desenvolvimento infantil, religião, recreação e jogos, história, teatro ou dramatização, relações humanas e didática.¹⁶¹

Pelo exposto, os cursos oferecidos, de acordo com os citados certificados, serviram para indicar a importância conferida a essas várias temáticas na formação continuada das professoras – que, em certa medida, iam ao encontro dos conhecimentos legitimados tanto nas prescrições nacionais, quanto nas indicações de Heloísa Marinho e, ainda, no currículo do Curso Técnico de Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus. Vale destacar que a tônica da formação continuada na prefeitura de Florianópolis na década de 1970 estava mais voltada à preparação das professoras para o

¹⁵⁹ Entrevista com Rosetenair Feijó Scharff, em 9 de março de 2012.

¹⁶⁰ Nesse período, foram encontrados dez certificados, sendo dois de 1976, um de 1977, quatro de 1978 e três de 1979. Um certificado, o de 1976, não teve identificado o tema - ERA - *Treinamento para Professor de Pré-Escolar*. As temáticas dos DEMAIS cursos foram identificadas pelo próprio NOME, pois em nenhum dos certificados apresentados neste período constam a programação e os ministrantes, que geralmente estão no verso do documento. O número de certificados apresentados não necessariamente representa o número de cursos oferecidos, pois as entrevistadas não souberam precisar tal questão.

¹⁶¹ Nos certificados desse período já constam informações sobre a programação e os ministrantes dos cursos.

desenvolvimento de atividades práticas com as crianças na área das artes do que com a fundamentação teórica em outras áreas, como a psicologia e desenvolvimento infantil, por exemplo, conhecimentos também legitimados na época. Percebeu-se haver uma circulação de ideias sobre esses conhecimentos validados para a pré-escola na época e, nesse sentido, a Omep, *a priori*, teria sido a grande difusora, pela promoção de seus cursos, tanto em nível nacional quanto local.

4.5 INVENÇÃO DE UM PERFIL DE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME: AS APROPRIAÇÕES DAS PRESCRIÇÕES NACIONAIS, DOS PRESSUPOSTOS DE HELOÍSA MARINHO, DO CURSO TÉCNICO DE MATERNO INFANTIL E DA OMEP

As apropriações feitas pelo *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, do perfil da professora da pré-escola a partir das prescrições nacionais, da obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, de Heloísa Marinho, do Curso Técnico de Materno Infantil e da Omep foram aqui compreendidas à luz das teorizações de Norman Fairclough (2001) sobre o discurso como prática social. Ficou evidente que essas apropriações se deram por meio da intertextualidade inscrita nos textos e na prática discursiva sobre a educação pré-escolar que circulava na década de 1970. Foi percebida uma relação dialógica, por exemplo, das apropriações feitas pelo projeto de Florianópolis em 1976, a partir dos documentos do MEC, de 1975 e da obra de Heloísa Marinho de 1967, por meio do qual foram utilizados os mesmos conceitos-chave ou, até mesmo, palavras e expressões dos textos anteriores, situando entre a esfera federal e a municipal certa hegemonia discursiva.

A despeito das vozes dissonantes nos vários documentos oficiais publicados pelo MEC nos anos 1970, o que muitas vezes lhes conferia expressiva ambiguidade, a hegemonia discursiva na esfera federal não deixou de se fazer presente. Para Fairclough (2001, p. 28), a “formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia” em relação a um modo de dominação baseado em alianças em prol de consentimentos, no caso sobre a pré-escola idealizada pelo governo federal nessa década. Neste sentido, o autor afirma que as hegemonias – organizacionais, institucionais e societárias – são tanto produzidas, reproduzidas, como contestadas, ou ainda, transformadas em discurso, nas quais as práticas discursivas, como forma de hegemonia, podem ser naturalizadas e aceitas:

A seleção de textos prévios e de tipos de texto que são articulados em dada instância (um ‘evento discursivo’ particular) e a maneira como são articulados dependem de como o evento discursivo se situa em relação às hegemonias e às lutas hegemônicas existentes ou, ao contrário, toma-as como dadas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 29).

Não obstante, a mais significativa dissonância, sobretudo a que mais chamou a atenção, talvez pelo próprio foco da pesquisa, tenha sido o fato de as prescrições nacionais, ao mesmo tempo em que postulavam uma pré-escola de caráter preparatório – justificada pelos altos índices de reprovação e evasão nas primeiras séries do primeiro grau –, também recomendavam o trabalho voluntário com a participação de pessoas da comunidade e da família na educação das crianças na pré-escola – justificado pela redução de custos de um programa que pretendia atender o maior número de crianças possível.

Essa dissonância não foi identificada no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*; ao contrário, a própria caracterização da pré-escola, como preparatória para as primeiras séries do 1º grau, em Florianópolis parece ter sido determinante na escolha da professora como profissional a ela destinada (OSTETTO, 2000). Por influência do Colégio Coração de Jesus foram contratadas professoras especializadas para trabalhar nas primeiras unidades da educação infantil municipal. Pode-se entender, nesse ponto, que a apropriação feita pelo projeto de Florianópolis a partir das prescrições se deu de forma produtiva, ou seja, uma negação da reprodução do prescrito, tal como adverte Norman Fairclough (2001) de que o leitor pode produzir novos sentidos, sentidos que se constituem inclusive em resistências e ressignificações relativas ao recomendado:

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são “capazes” de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes (p. 171).

Como já foi visto, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* constituiu-se no que se poderia chamar de proposta curricular híbrida.

Assim, o discurso da compensação de carências, presente nas prescrições nacionais, prevê “preparar as crianças satisfatoriamente à aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual” (SESAS, 1976, p. 3). Neste ponto, a prática discursiva oficial foi naturalizada e aceita como forma de hegemonia, apropriada de modo a reproduzir o discurso e não a contestá-lo (FAIRCLOUGH, 2001). Por outro lado, apropriando-se das ideias de Heloísa Marinho, o citado documento é também marcado pela defesa de uma pré-escola onde deveriam ser respeitados o ritmo e as fases de desenvolvimento da criança, tal como é possível observar neste trecho, no qual são utilizadas, *ipsis litteris*, as mesmas palavras de Heloísa Marinho: a “programação basear-se-á em vivências e não em aulas a serem ministradas e repetidas” (SESAS, 1976, p. 5).

Pode-se, por isso, falar em “apropriação inventiva” por parte do documento da Sesas, no sentido de que na leitura de textos há diferentes possibilidades de recepção. Segundo Roger Chartier (1991, p. 178), “as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido” (CHARTIER, 1991, p. 178). Assim, fortemente influenciada pelas ideias de Heloísa Marinho, Sônia Luciano foi enfática ao declarar que era contra a alfabetização e que não havia obrigatoriedade em a criança aprender a ler e escrever na educação infantil da RME. Em contrapartida, alega que não se impedia que as crianças conhecessem as letras e os números a partir de atividades que não forçassem a aprendizagem:

Nós já éramos contra alfabetizar. No projeto fala em preparar, mas para nós não era assim aquela obrigatoriedade da criança saber ler ou escrever. Preparação não quer dizer alfabetização. Ela brincava com as letras e os números. [...] porque nos não tínhamos preocupação com a alfabetização. Mas ao mesmo tempo as crianças conheciam as letras. [...] Não precisava ser forçado.¹⁶²

¹⁶² Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 19 de dezembro de 2011.

O contraponto estabelecido por Heloísa Marinho em relação à preparação da criança para o ingresso nas primeiras séries foi apropriado por Sônia Luciano e pelo *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de modo que a orientação junto às professoras era de não alfabetizar as crianças, mas ao mesmo tempo “apresentar as letras”, com o cuidado de não forçar a aprendizagem. Desse modo, atribuíram-se ao texto do projeto – no tocante ao caráter preparatório – outras significações, que, de certo modo, se alinhavam com os preceitos de Heloísa Marinho, que acreditava não ser função da pré-escola acelerar o ritmo de aprendizagem da criança, desrespeitando sua evolução natural. Como lembra a professora Rosinete Cipriano: “a Prefeitura não alfabetizava, mas a gente sempre dava uma ênfase nos nomes, trabalhava as letras, os números, as vogais, consoantes [...], mas não existia isso de alfabetizar, de forçar a criança.”¹⁶³

Assim, as apropriações feitas no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* indicam que as professoras nem tanto deveriam “preparar” nem deixar de dar “uma pequena preparação” em alfabetização, como afirmou umas das primeiras professoras de educação infantil da RME de Florianópolis: “havia uma preocupação com a primeira série [...]. O planejamento, no seu conteúdo, já dava uma pequena preparação. Eles não saíam alfabetizados... mas a gente dava aquela noção pra primeira série” (OSTETTO, 2000, p. 115). Foram produzidos novos sentidos em relação ao prescrito nacional e ao proposto por Heloísa Marinho (FAIRCLOUGH, 2001).

Por outro lado, tanto as prescrições nacionais como as proposições de Heloísa Marinho indicam que, para o trabalho com crianças na pré-escola, a professora deveria ser especializada na área: “a professora de pré-escolares deve preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante” (BRASIL, 1979, p. 44); da mesma maneira, “a boa professora é imprescindível à educação pré-escolar. Para servirem em Jardins de Infância, deverão ser escolhidas professoras especializadas (MARINHO, 1967, p. 27). Neste sentido, o perfil da professora de educação infantil da RME de Florianópolis coincide com ambas as orientações, tendo constituído a formação especializada o primeiro requisito do perfil das professoras. O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* previa,

¹⁶³ Entrevista com Rosinete Demartini Cipriano, concedida em 13 de março de 2012.

no quadro de recursos humanos, a figura do “professor”, mas não faz referência à sua formação. Foi nas narrativas que a questão da formação específica ficou evidenciada.

Como declara Sônia Luciano, “nós queríamos professoras especializadas!”¹⁶⁴ A coordenadora do setor pré-escolar da Sesas, responsável pela contratação das professoras¹⁶⁵ nos primeiros anos da educação infantil da RME, conta que, desde que assumira o cargo, se preocupava em contratar as especializadas, pois sua formação e experiência no Colégio Coração de Jesus a levava a acreditar na importância dessa profissional na educação infantil: “Então eu cheguei na Prefeitura já com essa ideia. Essa história de dizer que professora para educação infantil podia ser qualquer uma, não, não! Eu não aceitava isso.”¹⁶⁶ Desse modo, confirma-se que as primeiras professoras de educação infantil contratadas para trabalhar na prefeitura de Florianópolis foram formadas em nível de 2º grau, especializadas na área da pré-escola, com a habilitação no Curso Técnico em Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus.

Contudo, com a expansão e criação de novas unidades, já em 1977, passaram a ser contratadas professoras formadas no magistério, ainda que

¹⁶⁴ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2011.

¹⁶⁵ Até a década de 1980, não foi realizado concurso específico para a contratação de professores para a educação infantil. Segundo Ostetto (2000), em 1978 as professoras, então selecionadas por Sônia Luciano, fizeram o concurso destinado aos professores do 1º grau e passaram a fazer parte do quadro efetivo do magistério. Um recorte do jornal O Estado, fornecido pela professora Rosinete Cipriano, noticia a classificação dos aprovados no Concurso de Ingresso ao Magistério Público Municipal, em 6 de fevereiro de 1982. Para a escolha de vagas, a professora “Pré-Escolar” aparece na mesma chamada do pessoal de 1ª a 4ª série. A professora Rosinete não soube precisar se o concurso feito por ela havia sido específico para a educação infantil. Têm-se notícias de que o primeiro e grande concurso para a contratação específica de professores para a educação infantil teria ocorrido entre o final do ano de 1986 e início de 1987, exigindo-se como formação o magistério em nível de 2º grau ou graduação em Pedagogia com habilitação em Pré-escolar, visto que a UFSC já havia formado sua primeira turma. Na Secretaria Municipal de Educação e no Arquivo Histórico Municipal, não foram localizados os editais desses concursos para elucidar a questão.

¹⁶⁶ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2011.

sem especialização na área. Mas no perfil requerido se dava preferência às que tivessem experiência na primeira série do 1º grau e, ainda, sob a condição de que fossem se especializar. As professoras formadas somente no magistério eram preteridas na seleção de contratação: “Eu tinha outra concepção. Eu não queria. Já penso as crianças passarem uma aula inteirinha igual [...] sentadinhas. Eu não queria isso. Aquelas que queriam mesmo trabalhar foram estudar”.¹⁶⁷ Eliane Maria Richter dos Santos, professora de primeira série, contratada para trabalhar do NEI do Rio Vermelho em 1977, com formação no magistério, relata que a prefeitura chegara a custear para ela e outra professora um curso de especialização em pré-escola: “Em 1979, [...] eu fiz o curso, que para mim deu uma noção total, ensinava tudo, tanto a teoria como a prática, tudinho de pré-escolar.”¹⁶⁸ Da mesma forma, Rosinete Cipriani, formada no magistério, professora na Creche Maria Barreiros no bairro da Coloninha, também se refere ao curso que a habilitou a trabalhar na pré-escola: “Na época surgiu esse curso no Instituto¹⁶⁹, o Adicional, para habilitar essas professoras que

¹⁶⁷ Id. *ibid.*

¹⁶⁸ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, em 14 de abril de 2012.

¹⁶⁹ Outra instituição, marco na formação específica das professoras da educação infantil em nível de 2º grau em Florianópolis, foi o Instituto Estadual de Educação. Segundo Sônia Luciano, sob sua orientação, foram encaminhadas para essa instituição muitas das professoras que não possuíam formação específica em pré-escolar ou, ainda, dessa instituição vieram as professoras com formação específica para serem contratadas pela RME. O Instituto Estadual de Educação – instituição pública e laica -, a exemplo do Colégio Coração de Jesus, foi referência na formação de professores. Foi criado em 10 de junho de 1892, à época, como Escola Normal Catarinense. Em 1947, passa a chamar-se Instituto de Educação Dias Velho e, em 1949, Colégio Estadual Dias Velho. Devido à demanda de vagas, no início da década de 1960 é iniciada a construção de um novo prédio na Avenida Mauro Ramos, próximo à sede anterior e, em 1964, o Colégio Estadual Dias Velho é transferido para as novas instalações, passando a chamar-se Instituto Estadual de Educação. Fonte: <http://www.iee.sed.sc.gov.br/>. Acesso em: 2 de mai. de 2012. Em 1981, é criado pelo Instituto Estadual de Educação o curso de Estudos Adicionais - Habilitação em Materno Infantil, assim como o Jardim de Infância da instituição (Gouvêa, 1999).

tinham o magistério. [...] Sim, porque para continuar na pré-escola, nós tínhamos que ter essa habilitação. Foi solicitado.¹⁷⁰

Quanto aos conhecimentos que a professora deveria possuir, as apropriações feitas pelo *Projeto Núcleos de Educação Infantil* seguem a direção proposta pelos documentos nacionais, que podem ser divididas em duas categorias: a dos conhecimentos relativos à criança, como psicologia e desenvolvimento infantil, necessidades físicas e emocionais da criança, sua saúde, nutrição, e os conhecimentos relativos às atividades a serem desenvolvidas com elas, como as rítmicas, musicais, jogos, brincadeiras e histórias; pelas proposições de Heloísa Marinho, como psicologia infantil, formação de hábitos, vida social, saúde e nutrição da criança e domínios na área da literatura, histórias, ciências e natureza, artes plásticas, música, dramatização e jogos; pelo currículo do Curso Técnico de Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus, didática e prática de ensino, nutrição e saúde, psicologia das relações humanas, recreação, estrutura e funcionamento escolar, literatura infantil, artes infantis, redação e expressão em língua portuguesa, estudos regionais, sociologia, filosofia e ciências físicas biológicas, aulas práticas de música, teatro, contação de história e canto e, ainda, pelos cursos promovidos pela Omep, que versavam sobre artes plásticas, teatro, recreação, música, expressão e dança.

Com efeito, circulavam, na década de 1970, ideias em torno dos conhecimentos valorizados para a pré-escola; na época, havia uma concepção emergente sobre os conhecimentos a serem legitimados, várias instâncias operando de forma particular, mas resultando numa percepção coletiva em relação aos conhecimentos propostos para o perfil da professora de pré-escola, de modo que podemos considerar que havia uma dimensão textual assumida no conjunto do discurso, na forma de hegemonia. Como ressalta Fairclough (2001):

À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova concepção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, [...] perde o efeito de ‘colcha de retalhos’, passando a ser considerado ‘inteiro’. Tal

¹⁷⁰ Entrevista com Rosinete Demartini Cipriano, em 13 de março de 2012.

processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso (p. 128).

Apesar da semelhança entre as prescrições/indicações no que diz respeito aos conhecimentos que a professora de educação infantil deveria possuir, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* opta por legitimar o “texto” de Heloísa Marinho, transplantando para a programação curricular desse projeto, o currículo proposto em sua obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, apesar da ausência de qualquer referência a ela:

A programação basear-se-á em **vivências e não em aulas a serem ministradas e repetidas**. Em situações análogas às **de ambiente familiar**, o “currículo” abrangerá:

1. **saúde**, com ênfase em Nutrição;
2. **a vida social**;
3. **o prazer da música**;
4. **o trabalho das artes plásticas**;
5. **convívio da natureza e o mundo variado das coisas**;
6. **a fantasia no reino encantado das estórias**;
7. **a formação de hábitos indispensáveis à vida**.

Evitar-se-á o dirigismo e o aceleração do processo evolutivo. Assim sendo, não haverá treinamento nem aprendizagem dirigida pelo adulto. Cada criança “crescerá” de acordo com seu ritmo e suas potencialidades (SESAS, 1976, p. 5-6, grifos nossos).

Os destaques, propositalmente assinalados, indicam que na escrita desse texto foram utilizadas as mesmas palavras ou expressões encontradas no texto de Heloísa Marinho. Esta relação estreita entre os dois textos é compreendida pela perspectiva da intertextualidade, o que significa dizer que podem ser considerados reprodução de outros anteriormente produzidos, ainda que um novo texto possa se resultar da transformação e reestruturação de outros, anteriores (FAIRCLOUGH, 2001). Neste sentido, no item 1, no qual o texto original de Heloísa Marinho se restringia à questão saúde, foi acrescentada a “ênfase em nutrição”, muito provavelmente pelo caráter integral da pré-escola da década de 1970, que previa integração entre educação, saúde e nutrição, devido à compensação de carências das crianças de classes populares, que não era o caso nos

jardins de infância. Outro fato observado no texto do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* é a supressão do item “a observação e o comentário espontâneo da experiência”, presente no currículo prescrito por Heloísa Marinho. A professora Telma Hoeschl, questionada sobre a questão, afirma não lembrar do porquê da exclusão, talvez por um descuido, alega, pois o considera muito importante no desenvolvimento do trabalho com as crianças¹⁷¹.

Ainda sobre os conhecimentos legitimados no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, há alguns eixos de trabalho na programação a ser desenvolvida pelas professoras nos Núcleos de Educação Infantil e creches, como: vida social, a música, a arte plástica, natureza, história, recreação e também saúde e nutrição¹⁷². Estes eixos eram contemplados nas prescrições nacionais, nas proposições de Heloísa Marinho, nas temáticas privilegiadas no Curso Técnico de Materno Infantil e, ainda, nos cursos oferecidos às professoras desde o início da educação infantil na RME ministrados pela Omeq. Desse modo, pode-se afirmar ter sido observada uma prática social comum, enraizada nessas várias instâncias, posto haver uma hegemonia discursiva. Fairclough (2001), de fato, admite que a prática discursiva contribui para transformar a sociedade, do mesmo modo que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (p. 93).

As narrativas forneceram indícios de que os conhecimentos legitimados na época pelo *Projeto Núcleos de Educação Infantil* também

¹⁷¹ Tal supressão pode ter influenciado todo o encaminhamento do trabalho desenvolvido com as crianças no início da educação infantil da RME, referentes à participação destas no processo educativo, assim como acreditamos que as demais inclusões das ideias de Heloísa Marinho o fizeram. Poder-se-ia remeter essa questão à discussão presente na educação infantil acerca da participação da criança, a partir dos três “P” (direitos de Provisão, Proteção e Participação) reconhecidos pela promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), pela ONU em 1989. Sobre a CDC, ver: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

¹⁷² A recreação aparece destacada nos objetivos do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*: “Propiciar [...] atendimento de forma integrada nas áreas de educação, saúde, nutrição e recreação” (SESAS, 1976, p. 3).

foram, em alguma medida, os requeridos na prática das professoras, o que os incluía assim, no perfil desejado dessas profissionais. Do mesmo modo que para o perfil dessa professora se requeriam alguns conhecimentos, também o planejamento também foi apontado nas narrativas como determinante no acompanhamento e avaliação das professoras, como apresentamos na análise que se segue.

Quando perguntada sobre os conhecimentos a serem dominados pelas professoras, Sônia Luciano respondeu: “Olha, desde que eu cheguei para trabalhar lá no Coração e depois na Prefeitura, já era assim, as teorias é que vão e voltam, [...], mas na pré-escola sempre é o desenho, é a história, as artes, a natureza, a brincadeira, tudo isso.”¹⁷³ Em relação à mesma questão, a ex-diretora do NEI Coloninha, Marisa Machado, comenta que os conhecimentos ali privilegiados eram os mesmos do Curso Técnico de Materno Infantil: “Então era toda a parte de linguagem, matemática, ciências, estudos sociais, trabalhar a natureza. A música, as artes, a dança, as histórias, as dramatizações, então tudo isso entrava no currículo e no planejamento das professoras”¹⁷⁴. Também a professora Rosinete Cipriano destaca: “Então era assim, a parte da linguagem, da história, da música, a recreação, tudo era incluído. [...] as brincadeiras cantadas, as brincadeiras de roda, joguinhos [...]. A parte da arte assim era bem trabalhada. [...]”¹⁷⁵. Nas palavras da professora Eliane Maria Richter dos Santos aparecem os mesmo eixos: “o que a gente trabalhava com eles era a dramatização, a música, o passeio, as atividades artísticas. [...] Ah e as histórias, a matemática”¹⁷⁶.

A partir dessas narrativas, é possível afirmar que os conhecimentos privilegiados eram os que se haviam apropriado das prescrições do currículo do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, relativos aos eixos de trabalho focado nas áreas das artes plásticas, histórias, dramatização, música e natureza, estando estes presentes nos dois primeiros NEIs e primeira creche, inaugurados na década de 1970. A narrativa de Marisa Machado revela a influência direta do Curso Técnico de Materno Infantil no planejamento das professoras – egressas desse curso –, o que denota a

¹⁷³ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, em 19 de dezembro de 2011.

¹⁷⁴ Entrevista com Marisa Margarida Machado, em 13 de novembro de 2012.

¹⁷⁵ Entrevista com Rosinete Demartini Cipriano, em 13 de março de 2012.

¹⁷⁶ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, em 14 de abril de 2012.

ênfase da formação inicial no perfil e na prática das primeiras professoras. Vale destacar, ainda, que a diretora do NEI Coloninha foi responsável pelo acompanhamento inicial da professora Eliane Maria Richter dos Santos, quando da inauguração do NEI do Rio Vermelho, já que ela não tinha formação específica em pré-escola. As orientações – enfatiza Marisa Machado – diziam respeito ao planejamento das atividades e à forma de trabalho que vinham sendo desenvolvidas no NEI Coloninha a partir da experiência do Colégio Coração de Jesus e do Curso Materno Infantil, que deveriam ser seguidas no segundo NEI inaugurado, de acordo também com o prescrito no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*.

A alusão a áreas como ciências e matemática poderia indicar que estas estavam relacionadas especificamente ao eixo “Convívio da natureza e o mundo variado das coisas”, pois, na obra de Heloísa Marinho (1967), o conhecimento das “ciências naturais” era fortemente valorizado, por se relacionar ao eixo da natureza, como conteúdo a ser trabalhado com as crianças no jardim de infância. Por outro lado, não se pode desprezar que a apropriação deste tipo de conhecimento poderia ter relação com o próprio caráter preparatório da pré-escola na época, pois, em certa medida, poderiam corresponder às disciplinas presentes no currículo do ensino de 1º grau.

Ainda no tocante aos conhecimentos legitimados no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* e que a professora precisaria dominar, enfatiza-se a questão do planejamento; a professora deveria conhecer a técnica ao programar as aulas, pois o planejamento é que legitimaria o currículo prescrito nesse projeto. Ao se referirem ao acompanhamento dado por Sônia Luciano, que cobrava o planejamento com vigor, deixam muito claro que no perfil das professoras o saber planejar era valorizado e avaliado. A professora Rosinete Cipriano lembra que a coordenação da educação infantil da RME dava muita importância ao planejamento, sempre “mostrando como fazer, olhando os objetivos, atividades, o nosso caderno”.¹⁷⁷

Sobre o acompanhamento de Sônia Luciano nos primeiros anos da educação infantil, outra questão chamou a atenção em relação à avaliação realizada pela coordenadora: o uso do avental – o uniforme –, tão entranhado no perfil das professoras que sem ele não se sentiam

¹⁷⁷ Entrevista com Rosinete Demartini Cipriano, em 13 de março de 2012.

“completas”, como afirmou uma das entrevistadas. Eliane Maria Richter dos Santos, que começou a trabalhar no NEI do Rio Vermelho em 1977, referindo-se à avaliação a que eram submetidas, traz à tona, com o planejamento, também o uso do uniforme:

Sim, a Sônia vinha na unidade e fazia a avaliação. E nós tínhamos o avental, era obrigado a usar o avental sabe, foi até o modelo que a gente escolheu. Daí foi num dia que eu fui lá para Barreiros pegar os bancos e a mesa que eu havia pedido para meu tio fazer. E nesse dia eu não fiz o planejamento escrito, [...] mas eu sabia tudo que eu ia trabalhar e eu também não trouxe o avental e justo nesse dia a Sônia veio fazer a visita[...]. Elas vinham e faziam a avaliação, já mostravam e a gente tinha que assinar. E aí eu fiquei triste, [...] **eu queria morrer** [...] depois ela veio outro dia e fez outra avaliação, ela viu que realmente eu tinha o planejamento, eu estava de avental, eu sempre gostei de tudo certinho (grifos meus).¹⁷⁸

Rosetanair Feijó Scharff, contratada em 1981 para trabalhar no NEI Armação, refere-se nos mesmos termos à avaliação de 1977:

Aí eu lembro uma vez que a Sônia foi lá, [...] e no dia anterior uma criança tinha [...] sujado meu avental, e eu deixei em casa para lavar e no outro dia eu fui sem [...] **eu queria morrer** quando vi aquela mulher entrando, porque ela olhava o caderno, olhava as músicas todas, e eu lembro que eu estava sem o avental... e eu, “Ah tanto dia, e tu me apareces hoje”. Lembro que fiquei arrasada, aquele dia me marcou, porque **eu não estava completa**, e ela olhava tudo, desde a sala, as crianças como estavam, a forma como a sala estava organizada, o planejamento [...] (grifos meus).¹⁷⁹

¹⁷⁸ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, em 14 de abril de 2012.

¹⁷⁹ Entrevista com Rosetanair Feijó Sharff, concedida em 9 de março de 2012.

Para Silva (2006), o uso de uniforme remete à *normatização de condutas*, pois tanto professores como alunos, pela uniformização, incorporavam “noções de permitido, de proibido, de poder, de pudor e de transgressão” (p. 71). Na narrativa das professoras, a ênfase sobre o uso do avental, utilizando até a mesma expressão “eu queria morrer”, por estarem no dia da avaliação sem a indumentária, remete a uma implícita transgressão à norma, o que denota sua importância, pois as diferenciava sobremaneira das professoras do ensino fundamental, que usavam guardapó branco. Com efeito, o uniforme lhes proporcionava um “sentimento de pertença à profissão¹⁸⁰” (SILVA, 2004), ou seja, ser *professora de educação infantil*, que as distinguiu, pela própria especificidade do trabalho com crianças pequenas, das professoras das primeiras séries do 1º grau.

Perguntada sobre o uso do uniforme, a coordenadora Sônia Luciano foi enfática ao afirmar: “A Prefeitura nunca obrigou. As professoras fizeram o avental [...]. Aí era o modismo, uns verdes, outros azuis, vermelhos, uma ia passando para outra e quando tu vias todas as professoras já tinham o avental. Agora na hora que elas adotavam tinham que usar”¹⁸¹. Acrescenta que as crianças também tinham um uniforme, mas, do mesmo modo, não obrigatório, mas dependia da solicitação dos pais.

O uso de uniforme escolar também remete a uma simbologia de homogeneidade – igualdade entre alunos –, independente de suas diferenças sociais (SILVA, 2006). Mas, no caso, vale considerar que a homogeneidade parece dar-se mais em relação a igualar crianças e professoras da pré-escola pública que atende a classes populares, às crianças e professoras da pré-escola particular que atende à elite, posto que, como declarou Marisa Machado, do NEI Coloninha, “no NEI nós usávamos o mesmo avental, que nós copiamos do Colégio. Aquele aventalzinho amarrado e com bolso na frente. [...] era xadrezinho”. Nessa simbologia de homogeneidade – entre a elite e as classes populares – pelo uso do mesmo uniforme, vemos fortes indícios de que o Colégio Coração de Jesus foi tomado como referência e modelo. Referência não somente na elaboração e criação do *Projeto*

¹⁸⁰ Silva (2004) utiliza o termo em relação às professoras do ensino primário na virada do século XIX para o século XX; contudo, senti-me autorizada a utilizá-lo em relação às primeiras professoras de educação infantil da RME, por entender que poderia ser aplicado no âmbito desta pesquisa.

¹⁸¹ Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de julho de 2012.

Núcleos de Educação Infantil ou na contratação da primeira coordenadora da educação infantil, das primeiras professoras e diretora, mas também de algumas práticas que possivelmente foram adotadas por sua influência, o que demandaria pesquisa mais apurada e com fim determinado.

Na década de 1970, tanto nas prescrições nacionais, como nas indicações de Heloísa Marinho, apareceram outras características, além das já indicadas – formação e conhecimentos requeridos -, e que igualmente definiram o perfil da professora de educação infantil, como: gênero; características físicas; características afetivas; características intelectuais e características emocionais.

Na RME, sobretudo pelas informações da coordenadora Sônia Luciano, infere-se que, tanto no que dizia respeito o gênero, quanto a características físicas da professora de educação infantil, a apropriação se deu de forma a reproduzir as prescrições nacionais e o recomendado por Heloísa Marinho: seria mulher, e jovem. A questão das características afetivas, balizadas no amor e na vocação, enfatizadas na década de 1970, não aparecem textualmente no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Não obstante, a questão da vocação está latente nas narrativas, quando as professoras se referem, por exemplo, aos primeiros anos da educação infantil da RME de Florianópolis como uma época em que havia “muita vontade” e “garra” em trabalhar como professora. Talvez a palavra “vocação” não tenha aparecido pelo fato de as conquistas e mudanças em torno da profissionalização e valorização do professor/a de educação infantil nas décadas que sucederam à de 1970 se tenham sobreposto ou mesmo contraposto à questão da vocação.

Como adverte Alessandro Portelli (1997), “mudanças que tenham subsequentemente tomado lugar na consciência subjetiva pessoal do narrador [...] podem afetar, se não o relato de eventos anteriores, pelo menos a avaliação e o ‘colorido’ da história”, confirmando a interpretação de que, muitas vezes, o narrador é reticente em trazer à tona questões já superadas pelo senso comum, ainda que legítimas no contexto passado, mas ilegítimas no contexto atual, vindo a ser desprezadas na narrativa, o que, segundo o autor, não necessariamente é um processo consciente. Por isso alerta dizendo que o que emerge no conjunto das narrativas também pode ser o que não foi dito, pois a memória é seletiva e, neste caso, a rememoração também pode se dar pelo esquecimento.

A expressão *amor à profissão*, por outro lado, foi muito evidenciada nas narrativas, sobretudo como algo que foi se perdendo ao

longo dos anos: “Não sei se hoje em dia tem outra palavra para definir o que é uma professora de educação infantil, mas acho que em primeiro lugar tem que amar muito o que ela faz. Amor pela profissão, eu não vejo outra palavra para definir, tu encontras?”¹⁸² Em outra narrativa, o amor à profissão é igualmente destacado como sentimento em extinção, como quando Eliane Maria Richter dos Santos, referindo-se a algo que foi muito presente no passado, destaca, emocionada, que hoje ela percebe não mais existir em todas as professoras:

Mas naquela época as professoras eram assim, era um gostar mesmo sabe, não era nem gostar, gostar era pouco, era paixão, era amor, era dedicação, agora hoje... E aí, por isso que eu digo e eu ainda hoje me emociono com isso tudo, mas eu vejo que hoje certos professores não são assim [...], não tem mais aquele amor. Amor, dedicação claro que se encontra, mas acho que é bem pouco.¹⁸³

Foi em seu registro escrito no álbum de fotografias, datado de 1977, que se encontrou a questão da vocação, num misto de amor à profissão e às crianças e de “atitude maternal”, muito presente em sua concepção de “ser professora”, como segue: “Este álbum foi elaborado com muito, mas muito carinho, pois nele, tem toda minha vida profissional e todo amor dedicado a minha vocação que é amar as crianças”. Aqui, a palavra vocação, com o sentido dos anos 1970, aparece com força. Em outro texto, do mesmo álbum, salta aos olhos o perfil da “educadora nata”, com vocação para a docência com crianças pequenas, um verdadeiro exercício da “atitude maternal”, ao considerar as crianças com as quais trabalha como seus “segundos filhos”:

Ontem meu sonho era me tornar professora,
educadora...
Hoje me sinto realizada completamente.
Aqui estão as crianças que sempre sonhei.

¹⁸² Entrevista com Marisa Machado, em 13 de novembro de 2011.

¹⁸³ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, em 14 de abril de 2012.

Vejo meu jardim, minha querida sala de aula que a considero meu lar e que sempre está cheia de crianças, que para mim são meus segundos filhos. Eles sempre estão de olhos arregalados que me chamam com muito carinho: Tia, Tia Eliane (p.5).

Pode-se, assim, afirmar que o amor e a vocação – a partir das prescrições nacionais e das proposições de Heloísa Marinho, que entendiam ser ambos, requisitos da professora – também foram apropriados pela educação infantil da RME de Florianópolis em seu afã de inventar a própria professora.

Além de vocação e amor à profissão, a professora de educação infantil da RME, como enfatizou Marisa Machado, “tinha que ser dinâmica, disposta, alegre. [...] ter uma vontade muito grande de conhecer, de aprender, de inovar, de renovar e de estar sempre disposta a criar com as crianças [...] a professora não poderia ficar na mesmice.”¹⁸⁴ Para a professora Eliane Maria Richter dos Santos, “para ser uma boa professora mesmo tinha que ter dedicação, responsabilidade. Era amor mesmo, era gostar das crianças, era compromisso. [...], ter paciência, fazer as atividades”.¹⁸⁵ Ou, como reforçou Marisa Machado: “Olha, em primeiro lugar eu considero que essa professora de educação infantil tinha que querer ser professora de crianças pequenas. [...] tinha que gostar muito de estar numa sala de aula, gostar das crianças”.¹⁸⁶ Todas as características apontadas – criatividade, dinamismo, iniciativa, alegria, disposição, dedicação, responsabilidade, compromisso, paciência, também haviam sido identificadas dentre as das prescrições nacionais, quanto no pensamento de Heloísa Marinho.

Pode-se, assim, concluir que as apropriações feitas pelo *Projeto Núcleos de Educação Infantil* se deram de múltiplas maneiras e, de forma muito particular, em várias questões, seja em consonância com os documentos nacionais ou com o texto de Heloísa Marinho, com o currículo do Curso Técnico de Materno infantil e/ou com os cursos da Omep, o que

¹⁸⁴ Entrevista com Marisa Margarida Machado, em 13 de novembro de 2012.

¹⁸⁵ Entrevista com Eliane Maria Richter dos Santos, em 14 de abril de 2012.

¹⁸⁶ Entrevista com Marisa Margarida Machado, concedida em 13 de novembro de 2012.

nos leva a admitir, com Fairclough (2001), que as apropriações feitas a partir dessas instâncias concorreram para identificar acomodações ao prescrito, de modo que o discurso foi aceito e não contestado, por conta da hegemonia discursiva. Por outro lado, porém, as apropriações também continham diferenciações, o que induz a concordar com a tese de Roger Chartier (1991) de que as apropriações são criativas, inventivas, sinalizando para a possibilidade de resistência, de adaptação e ressignificação do que é recebido e inicialmente pensado para o leitor, como também admite Fairclough (2001), que os textos não tolhem aos sujeitos a capacidade de interpretar e produzir novos sentidos.

Acreditamos, com o exposto, ter contribuído para desentranhar o perfil da professora desejado para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que seria, em síntese, a saber, uma mulher, jovem, formada em 2º grau, com especialização em pré-escola – de preferência no Curso Técnico em Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus – ou, na falta deste, no curso de magistério, se possível com experiência na 1ª série, vindo a se especializar em pré-escola. Mais que isso, pretendia-se uma profissional que buscasse sempre se atualizar, sobretudo no que diz respeito a artes plásticas, música, dança, teatro/dramatização, contação de histórias, recreação; dedicasse amor incondicional às crianças e à profissão, pela dedicação, disposição para aprender, pela garra e “vontade” de ser professora; disposta e alegre, com domínio na arte de planejar as atividades e, dentre outros atributos para bem desenvolver seu trabalho, iniciativa, criatividade, dinamismo, boa vontade, assiduidade e organização. Deveria possuir alguns conhecimentos específicos para fundamentar sua ação pedagógica, principalmente os relativos à psicologia e ao desenvolvimento infantil e, ainda, didática e conhecimentos relativos aos eixos de trabalho a desenvolver com as crianças - vida social, saúde, nutrição e higiene, formação de hábitos e a natureza. Não se pretendia uma professora alfabetizadora, mas capaz de desenvolver atividades que levassem as crianças a reconhecer as letras sem lhes forçar a aprendizagem, respeitando seu ritmo de aprendizagem e as fases de desenvolvimento.

Assim, diante das várias apropriações que deram “corpo e forma” ao perfil da professora no início da educação infantil da RME, concluímos que a prática discursiva, na década de 1970, sobre a pré-escola e a professora idealizada a ela destinada, advindas das várias instâncias identificadas por esta pesquisa, contribuiu de maneira determinante na invenção dessa profissional em Florianópolis, assim como no sistema de

educação infantil vislumbrado à época. Nesse sentido, acreditamos tal como postula Fairclough (2001), que a prática discursiva pode ser ressignificada, visto ser “constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para produzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (p. 92).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de desentranhar o perfil desejado na invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nos anos 1970, pela análise das apropriações em seu primeiro documento curricular a partir das prescrições nacionais, das indicações de Heloisa Marinho e da influência do Curso Técnico de Materno Infantil do Colégio Coração de Jesus, afora os cursos oferecidos pela Omeq, consubstanciadas no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de 1976.

Preparar as crianças na pré-escola para o ingresso nas primeiras séries do 1º grau foi a tônica no período estudado, para redimir os principais males educacionais considerados à época – a repetência e a evasão escolar. Igualmente, através de programas de educação pré-escolar pautados em políticas de assistência e educação, pretendia-se redimir males sociais – como a marginalidade e a pobreza –, que, por sua vez, contribuiriam para resolver também problemas educacionais, que colocavam em risco o projeto de reclusão escolar, por meio do qual se pretendia uma educação de caráter preventivo ou mesmo corretivo, legitimado pelos governos militares. A prioridade na educação pré-escolar era atender ao maior número de crianças possível, por meio do qual foi lançado um programa nacional de baixo custo e de soluções alternativas, que tinha por mote o apelo ao trabalho voluntário da comunidade. A educação escolar das crianças de zero a seis anos na década de 1970 trazia ainda as marcas de um duplo sistema instaurado ao longo dos anos no Brasil, em que a creche se constituía como proposta de educação assistencialista para as crianças de classes populares e a pré-escola, como educação escolar, tradicionalmente atendendo a crianças de classes média e alta. Podemos dizer que na década de 1970 foram dados importantes passos na direção da democratização do sistema de educação pré-escolar no Brasil, no que se refere, por exemplo, a expansão de vagas e atendimento a crianças de classes populares.

Por outro lado, a ideia de que o atendimento da educação infantil pública caberia, *a priori*, às crianças de classes populares é outra questão historicamente construída no Brasil e fortemente difundida na década de 1970, perdurando ainda nos dias atuais. Lembramos que o sistema de educação, sendo, por definição, público, cabe a toda a população, independente da demanda e da oferta de vagas ou classe social,

entendimento que historicamente não tem sido considerado nas políticas públicas. Não obstante, a educação infantil como direito da criança, já assegurada no âmbito legal, também não tem sido garantida pelo poder público, nem mesmo às crianças de classes populares.

Nesta pesquisa, a análise do perfil desejado na invenção da professora de educação infantil da RME se baseou na Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough e no conceito de apropriação de Roger Chartier, que permitiram descortinar uma proposta *sui generis* no contexto de implantação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar no Brasil*, com apropriações muito singulares das quatro instâncias levantadas, relativas aos objetivos e contornos da educação infantil e ao perfil da professora que aí deveria atuar, objeto central desta pesquisa.

No *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, nas falas do secretário de Educação da época, da mentora intelectual do projeto, de sua primeira coordenadora, da primeira diretora e das primeiras professoras contratadas e nas quatro instâncias consideradas foram encontrados elementos que traçam o perfil da professora. A saber, jovem, mulher, com fôlego e energia para atuar na educação infantil. Vocacionada para o trabalho com crianças pequenas, mas com formação especializada em nível de 2º grau e com disposição para a educação continuada, o tal perfil era, enfim, uma mescla de atitude “maternal” e “profissional”. Alegria, disposição, dinamismo e criatividade, muita criatividade, estas eram algumas das principais características que da jovem professora se requeriam, além, evidentemente, da disposição para aprender. Quanto a conhecimentos que deveria dominar para a tarefa, destacam-se os saberes sobre psicologia infantil, sobretudo desenvolvimento da criança, indispensáveis ao planejamento de atividades compatíveis com seu ritmo de crescimento e seus interesses, bandeira da escola nova, veementemente defendida por Heloísa Marinho. Os saberes relacionados ao como ‘ensinar’ as crianças – didática – também deveriam ser dominados pela professora, que, em sintonia com os conhecimentos de psicologia infantil, lhe possibilitariam planejar seu dia-a-dia profissional. Alfabetizar as crianças jamais, sendo-lhes apenas facultado possibilitar o conhecimento das letras, mas sem forçar o aprendizado. Merece, ainda, destacar a supervalorização do primeiro documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos saberes relacionados às artes (música, dança, artes plásticas e teatro/dramatização), além da contação de histórias, da recreação e jogos, reiterados pelas professoras entrevistadas que os viam como indispensáveis ao trabalho de então.

Esta síntese do perfil desejado para a professora de educação infantil na década de 1970 pela RME de Florianópolis nos permitiu identificar algumas permanências nos dias atuais, particularmente características como iniciativa, criatividade, dinamismo, organização, planejamento, requisitos para a avaliação do/a professor/a. A importância da formação especializada da professora perdurou como condição *sine qua non* na história da educação infantil da rede, tanto que a partir da segunda metade da década de 1980 já se requeriam, em concurso público, professores com graduação em Pedagogia na área específica da pré-escola.

Também se identificam permanências ou continuidades nos conhecimentos requeridos das professoras nos primeiros anos da educação infantil municipal, constituídos pelo misto de conhecimentos e habilidades em torno dos eixos de trabalho previstos no próprio *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, como a vida social, a natureza, o mundo variado das coisas, a música, as artes plásticas, a história e a recreação (brincadeira). Como afirmou a primeira coordenadora de educação infantil, “o que mudam são as teorias”, ou seja, referimo-nos às mudanças a respeito das concepções sobre criança e educação infantil, que, em especial, se expressam por meio do estudo, da pesquisa, da discussão e da formação constante.

Assim, a despeito das modificações encontradas nos vários documentos curriculares produzidos na trajetória da educação infantil da RME de Florianópolis, consideramos que esses eixos foram de certo modo mantidos e seguidos, confirmando o entendimento de que o perfil desejado, assim como os conhecimentos requeridos do/a professor/a, é uma construção histórica.

Também constatamos que, a despeito do contexto nacional, em 1976 foi implantado em Florianópolis o que consideramos ser, em linhas gerais, um sistema único de educação infantil, vinculado à área da educação, no qual creche e pré-escola foram concebidas sob um mesmo projeto, com uma programação curricular única e com as mesmas profissionais – “professoras” – contratadas, independente da faixa etária a ser atendida. O que, entendemos, contribuiu sobremaneira para a profissionalização do professor de educação infantil da RME, como também para a produção dos documentos curriculares que sucederam ao *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. E, ainda, que o Colégio Coração de Jesus exerceu influência determinante no perfil desejado, na invenção da professora e no início da educação infantil dessa rede, sobretudo na ênfase

dada à contratação de professoras habilitadas para atuar na pré-escola, enquanto em nível nacional esta profissional – professora – ficou no plano da idealização.

As palavras da primeira coordenadora de educação infantil da RME, ao conferir às professoras da época o mérito de terem sido “pioneiras” na educação escolar das crianças de zero a seis anos, têm sentido. Talvez, naqueles anos, não se dessem conta da importância histórica do pioneirismo num contexto marcado pelo período da ditadura civil-militar, durante o qual a pré-escola tomava proporções de urgência nacional na política educacional brasileira. Tampouco deveria haver clareza, ou consciência, por parte das “pioneiras”, e talvez não seja tão maior nos dias atuais – por desconhecimento da história dessa rede –, a respeito da importância dos diferenciais no início da educação infantil pública em Florianópolis em relação aos demais municípios brasileiros, a começar pela contratação das próprias professoras especializadas.

Investigar, a partir do início da criação da educação infantil na RME de Florianópolis, a história da constituição docente a fim de conhecer as rupturas e continuidades no perfil das professoras nos demais documentos curriculares produzidos ao longo dos anos, é o desafio que esta pesquisa convida a realizar. Assim, a investigação sobre outros aspectos ligados ao/a professor/a e aos documentos curriculares, ao currículo prescrito e ao currículo posto em ação poderão trazer contribuições, pois acreditamos que o presente já seja trabalho pretérito e conhecê-lo – exigência fundamental para poder transformá-lo – exige que se faça um inventário do já posto, do já vivido. Esta dissertação objetivou conhecer a gênese, digamos assim, da educação infantil da Rede Municipal de Ensino, de modo a desentranhar o perfil da professora inventada para atuar com as crianças pequenas. Para tal, puxamos muitos fios, entrecruzando-os, mas certamente haverá outros mais. Assim, seguindo os passos de uma das primeiras pesquisadoras da história da educação infantil pública em Florianópolis, reaproveitamos o seu desafio: O convite está feito!

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, N. N. L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Caxambu. Anais eletrônicos...Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Goiânia.

ARCE, A. **Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Caderno de Pesquisa. São Paulo: n. 113, jul. 2001.

_____. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cad. Cedec**. Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 379-403.

AZEVEDO, F. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BASTOS, M. H. C. **Manual para os jardins de infância**: ligeira compilação pelo dr. Menezes Vieira. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BIANCHEZZI, C. A prática (religiosa) educacional no Centro de Desenvolvimento Infantil no Caeira do Saco dos Limões – Florianópolis/SC: educação infantil e da comunidade do Entorno. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan. 2011. ISSN 1983-2859. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Narrativas, memórias e libertação: (re)definição de uma identidade religiosa entre irmãs de vida consagrada. In: **Revista de Estudos de Religião**, v. 3, n. 1, 2012. p. 49-78.

BONETTI, N. A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

BOPPRÉ, M. R. **O Colégio Coração de Jesus na Educação Catarinense**. Florianópolis: Lunardelli, 1989.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. P. 67-69.

CAMPOS, M. M. M. Em defesa da pré-escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo (50): 53-57, ago. 1984.

_____. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 53, mai. 1985. p. 21-24.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARVALHO, M. M. C. & TOLEDO, M. R. A. A Coleção como estratégia de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: **III Congresso Brasileiro de história da Educação**, 2004, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

_____. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. 11 (5), 1991 (mimeo).

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1996.

COELHO, M. G. **100 anos do Colégio Coração de Jesus**. Florianópolis: Ed. de Brasília, 1998.

DIDONET, V. A Atuação do MEC-DEF junto ao Pré-Escolar. In: Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, 2, 1976, São Paulo. **Anais II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar**. São Paulo: 1976.

_____. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

DUSSEL, I. & CARUSO, M. **A invenção da Sala de Aula**: Uma Genealogia das Formas de Ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, M. C. O coletivo infantil: o sentido da forma (prefácio). In: FARIA, A. L. G. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA M. O. S & PERIM, M. L. F. (Orgs.). **A História da OMEP no Brasil** (1953 -2003): Educação Infantil. Rio de Janeiro: Raval Editora, 2003.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 313-332 (mimeo).

GOHN, M. G. M. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 3, n. 2 (8), jul. 1992. p. 66-79.

GONÇALVES, N. G. e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

GOUVÊA, S. S. R. **A formação do educador infantil em debate**: a história de um curso. 1999. Monografia (Especialização) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em Ação: Buscando a Compreensão do Cotidiano da Escola Básica. In: *Pro-posições*. Campinas, v. 5, n. 3, nov. 1994.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (PP. 43-62), 2002.

LAHIRE, B. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abr. 2002 (mimeo).

_____. **Sucesso Escolar em Meios Escolares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório na roda. In: PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

LEITE FILHO, A. G. **Educadora de Educadoras: Trajetória e ideias de Heloísa Marinho. Uma História do Jardim de Infância no Rio de Janeiro.** 1997. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

_____. **Heloísa Marinho: Educadora de educadoras na educação infantil do Rio de Janeiro:** 1998. Disponível em <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0209P.PDF>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA e LEITE FILHO (Orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **História da Educação Infantil – Heloísa Marinho: uma tradição esquecida.** Petrópolis: De Petrus, 2011

LIRA, A. T. N. **Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985).** Artigo publicado na edição nº 36 de junho de 2009.

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao36/materia01/>. Acesso em: 21 abr. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. Introdução. In: MARINHO, H. **Vida e Educação no Jardim de Infância.** Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** CATANI, D. B. (et al.) (Orgs.). São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade,** ano XX, nº 68, dez. 1999.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KUHLMANN JR., M. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 78, ago.1991. p. 17-26.

_____. **Parecer sobre a versão preliminar do RCN/Infantil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 14, mai./jun./ago. 2000b. p. 5-18.

_____. O Jardim-de- Infância e a Educação das Crianças Pobres: Final do Século XIX, Início do Século XX. In: MONARCHA (Org). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA e PALHARES (Orgs.). **Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MACHADO, M. L. A. Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. Tese (Doutorado). PUC-SP. São Paulo.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. Cortez. São Paulo. USF. 2006.

MARINHO, H. **Vida e educação no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

_____. **Currículo por atividades**: no jardim de infância e escola de 1º grau. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1980.

MARTINI, E. M. S. **Mulheres destinadas ao êxito**: trajetórias escolares e profissionais de Ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960). 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

MELO, R. F. A situação da Educação Pré-Escolar em Santa Catarina. In: Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, 2, 1976, São Paulo. **Anais II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar**. São Paulo: 1976.

MIGNOT, A. C. V; LEITE FILHO, A. “**A criança tem necessidade de expansão física**”: recomendações e prescrições de uma educadora para o jardim de infância. *Cadernos de História da educação* – v. 10, n. 2 –jul./dez. 2011.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação. In: MONARCHA, C. (Org.). **Lourenço Filho. Outros aspectos, mesma obra**, Marília, n. 2, 1997.

_____. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NEIVERTH, T. **Convênios e crianças**: uma expressão da política de inclusão dos excluídos. 1º Simpósio Nacional de Educação, nov. de 2008, Uniãoeste, Cascavel.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Creche no Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, n. 14 (1), jan./jun. 1988. p.43-52.

O ESTADO, Jornal de Florianópolis. **Educação para os pré-escolares**. Florianópolis, de 22 fev. de 1976.

O ESTADO, Jornal de Florianópolis. **Mais dois bairros ganham em 77 núcleos de educação infantil**. Florianópolis, 24 set. 1976.

OESTREICH, M. **Democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis**: uma análise das “creches ampliadas”. 2011. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis**: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

_____. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez. 1997. p. 11-20.

PINTO, M. F. N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

POPPOVIC, A. M. Documento para discussão. CAMPOS, M. M. M. In: Em defesa da pré-escola. **Cad. Pesq.**, 53-57, ago. 1984. São Paulo (50)..

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Projeto história. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e de Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: EDEC, v. 14, fev. de 1997. p. 25-40.

RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil**: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 p.

Tese. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações – UFSC – Florianópolis.

_____. Apresentação. In: Ostetto, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

_____. & SILVA FILHO, J. J. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, nº. 28, jul./dez. 1997. p. 105-155.

_____. (Coord.); SILVA FILHO, J.J.; STRENZEL, G. R.. **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROSEMBERG. F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002. p. 25-63.

_____. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os Governos Militares. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, 1992. p. 21-30.

_____. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, 1999. p. 7-40.

_____. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003, p. 32-61.

_____.(Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. ; VIANA, C. P. ; CAMPOS, M. M.) A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo, DPE-FCC, 1992.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010 (MIMEO).

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul/dez. 2005. p. 427-446.

SILVA, K. N.. “**Criança Calçada, criança sadia!**”: sobre os uniformes escolares na escola pública paulista entre os anos de 1950 a 1970. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo - USP. São Paulo.

SILVA, V. L. G. Minha escola, minha classe, meus alunos: sentidos da profissão docente do ensino primário. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu - MG. **27ª ANPED - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** 2004.

_____. & PETRY, M. G. Apresentação. In: SILVA, V. L. G. & PETRY, M. G. (Orgs.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

_____ & CASTRO, R. X. S. Cultura Material da escola: entram em cena as carteiras. In: SILVA, V. L. G. & PETRY, M. G. (Orgs.). In: **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, J. Prefácio da 3. ed. In: MARINHO, H. **Vida e educação no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1967. SANTOS, Ana Lúcia Felix dos AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42 set./dez. 2009.

SOUZA, S. J. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51, 1984. p. 47-53.

SOUZA, R. F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar em Revista**, n. 18, 2001. p. 75-102.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil**: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC. Florianópolis.

STRENZEL, G. R. Entre teses e dissertações: a educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil nos anos 1990. In: RAUPP, M. D. (Org.). **Reflexões sobre a infância**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey) In: DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches do Departamento Nacional da Criança (1940-1970). In: **Cad. Pesq.**, São Paulo (67): 3-16, nov. 1988.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

_____. **Emenda Constitucional** n°. 59, de 11 de novembro de 2009.
Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
. Acesso em: 5 abr. d 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Atendimento ao Pré-Escolar**. v. 1. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Brasília: 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Educação Pré-Escolar** – uma nova perspectiva Nacional. Brasília, 1975b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, 1975a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em 20 de março de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n° 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf. Acesso em 20 de março de 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis**: Projeto Núcleos de Educação Infantil. 1976.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Plano de Educação (1980-1983)**, 1979.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **O ensino pré-escolar em Santa Catarina**. Florianópolis: Unidade de Documentação e Informática, 1979.

_____. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação – Quadrênio 1980/1983**. Florianópolis: 1980.

ANEXOS

ANEXO 1 - RESUMO DOS TRABALHOS DESTACADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Tese – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O FEMININO E O PROFISSIONAL

Ana Beatriz Cerisara – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1996)

Resumo: A proposta deste trabalho foi a identificar aspectos que pudessem contribuir para elucidar o processo de construção de identidade das profissionais de educação infantil, a partir de dados empíricos obtidos junto às auxiliares de sala e professoras que trabalham nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A análise permitiu, também, propor uma nova identidade para essas profissionais, condizente com as peculiaridades das instituições de educação infantil em sua situação contemporânea. A dinâmica das relações entre as profissionais de creche foi analisada a partir da presença ou não de conflitos e de relações hierárquicas entre profissionais de creche, buscando compreender as modalidades de poder reservadas ao gênero feminino em nossa sociedade e aprender alguns dos aspectos formais determinantes destas relações (salário, carga horária, divisão de tarefas). A profissional de educação infantil deve ser entendida como uma nova atriz social ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, ressignifica o papel tanto de mãe quanto de professora em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de papéis vividos por mulheres de forma complementar e contraditória.

Dissertação – A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DE DOCUMENTOS OFICIAIS APÓS A LDB 9394/96

Nilva Bonetti – Universidade Federal de Santa Catarina (2004)

Resumo: Esta pesquisa é um estudo sobre a especificidade da docência na educação infantil. Teve como objetivo verificar se essa especificidade é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a educação básica elaborados após a

LDB 9394/1996 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este estudo buscou identificar o reconhecimento e tratamento dado à docência na primeira etapa da educação básica nos documentos Referencial para a Formação de Professores – 1998 (RFP/1998), Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível superior (Proposta/2000) e Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/ 2001 (Parecer 009/200). No sentido de melhor explicitar o reconhecimento e o tratamento dado à docência na educação infantil, foram analisados nos conteúdos dos documentos a denominação, a função que lhe são atribuídas e a formação inicial desse profissional, delineando assim seu perfil sob a perspectiva oficial. Os documentos selecionados foram analisados utilizando-se como instrumento metodológico a análise de conteúdo. Através de tal análise foi possível constatar que a docência na educação infantil foi abordada a partir do modelo da docência para o ensino fundamental. Indica-se no conteúdo dos documentos o reconhecimento de uma especificidade na atuação docente na educação infantil, no entanto é traduzida como adaptação da docência do ensino fundamental. Fica assim a docência na educação infantil subordinada à docência do ensino fundamental, e a formação inicial segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades da atuação na educação infantil e o preparo para atuar com crianças de 0 a 6 anos.

Dissertação: O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: MARCAS DE UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Rose Elaine de Liz Waltrick – Universidade Federal de Santa Catarina (2008)

Resumo: O presente estudo situa-se na área da Educação Infantil e tem como tema central a coordenação pedagógica. Analisa o surgimento do cargo de Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Florianópolis entre os anos de 1995 e 1996, período de maior participação dos profissionais da educação na discussão dos rumos educacionais a serem traçados pela administração que assumia. Tenta compreender os motivos do surgimento desse profissional, as atribuições que lhe foram conferidas e, sobretudo, a afirmação de seu caráter distinto do supervisor escolar. A

pesquisa busca respostas na história da própria rede, onde certamente estão os elementos que tornaram possível o debate sobre a necessidade de um coordenador e o surgimento dos documentos que registraram a experiência de atuação desse profissional nas unidades de educação infantil da rede, ainda que por curto espaço de tempo. A pesquisa documental organiza os dados que mostraram a impossibilidade política da preservação desse cargo, e a explicação para a conseqüente afirmação desse lugar como sendo da “supervisão escolar”. Tendo como referência aspectos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, o processo de investigação se apoiou em material documental e na pesquisa de campo. Como resultado do trabalho pode-se afirmar que o coordenador pedagógico concretizado na e pela educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis entre os anos de 1995 e 1996 foi resultado de várias determinações, entre as quais figurava como bastante importante a existência de uma gestão mais democrática frente à administração municipal, mas também refletia e traduzia uma tendência já desenhada, ainda que de maneira embrionária, desde os anos iniciais da rede. Reconhece também que o projeto de sua criação foi alimentado pelas pesquisas e debates nacionais que, à época, contribuíram para a afirmação da área como uma especificidade, isto é, reafirmando que na educação infantil tal função não se delimita nem se define pela lógica escolar.

Dissertação: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O QUE INDICAM AS PROFESSORAS

Isabela Jane Steininger – Universidade Federal de Santa Catarina (2009)

Esta investigação teve como objetivo analisar os relatos das professoras de educação infantil que atuavam em instituições atreladas ao poder público, considerando sua forma de planejar. Para tal, utilizou-se como referência estudos de orientação histórico-cultural, sendo que a investigação sustentou-se em material documental e pesquisa de campo. Foram efetivados três estudos exploratórios que abrangeram Relatórios/Artigos de Estágio da disciplina Estágio Supervisionado II da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC, o documento Pesquisa DEI 003/2005 desenvolvida pela SME/DEI de Florianópolis e dissertações realizadas no âmbito do NUPEIN da UFSC; análise documental, envolvendo os

documentos nacionais e municipais que orientavam/orientam a Educação Infantil Municipal; análise de conteúdo da Pesquisa DEI 003/2005 e pesquisa de campo envolvendo questionários aplicados a dezesseis professoras e entrevistas com dez membros da equipe pedagógica de dez instituições da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Os resultados obtidos, a partir do cruzamento dos dados provenientes da análise de conteúdo, pesquisa de campo e análise documental, demonstraram que a ação docente realizada pelas professoras desta Rede, parecem oscilar entre estar em consonância com as diretrizes sugeridas pelos documentos municipais oficiais e ainda haver práticas embasadas em princípios das escolas ativas. As entrevistadas relataram a vinculação dos planejamentos/projetos coletivos com o PPP da instituição, mas as professoras declararam pifiamente esta vinculação com os planejamentos individuais. Este campo de pesquisa ampliado, resultado de diversos olhares sobre um mesmo foco, aliado às inferências da pesquisadora, possibilitou que esta investigação compusesse um quadro ilustrado das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras.

Dissertação – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL. UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Tatiane Márcia Fernandes – Universidade Federal de Santa Catarina (2010)

Resumo: A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009 cujo tema fosse —o professor de educação infantil. Assim, buscou-se responder às seguintes questões: como é definido o papel do professor; como os autores denominam esses profissionais; como definem sua função de forma a demarcar a especificidade relacionada à docência na educação infantil; do que esta docência se constitui. Para tal, buscamos como referencial teórico as discussões sobre docência, a docência na educação infantil, e a indissociabilidade da educação e cuidado. Na pesquisa realizou-se um mapeamento das produções nacionais existentes sobre a temática – professor de educação infantil objetivando localizar o que os saberes científicos presentes nas dissertações têm apontado sobre a docência nessa etapa da educação básica. Como resultado da pesquisa podemos destacar

que as concepções de docência na educação infantil presentes nos estudos dividem-se em: a docência na educação infantil entendida como maternagem relacionada ao aspecto do cuidado entendido como a satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação, semelhante à ação desempenhada pelas mães; a docência como ensino, quando as professoras buscam se assemelhar as professoras do ensino fundamental através do ensino e preparação das crianças para o ensino fundamental; a docência como educação e cuidado indissociável sem predomínio ou submissão de nenhum dos aspectos na ação junto as crianças; e como múltiplas funções entendida como uma profissão cujos profissionais assumem múltiplas identidades, um misto de funções e ações junto as crianças, e para tanto necessitam de diferentes domínios de conhecimento.

Dissertação: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AUXILIARES DE SALA

Graziela Pereira da Conceição – Universidade Federal de Santa Catarina (2010)

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto o trabalho docente na Educação Infantil, tratando mais especificamente das auxiliares de sala que atuam na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Nosso objetivo foi investigar a história da constituição e expansão deste grupo de profissionais, atualmente numeroso e pedagogicamente expressivo na RMEI. Partimos do pressuposto de que o trabalho que realizam se inscreve no âmbito da docência na Educação Infantil, apesar de não serem consideradas professoras, mas “auxiliares de sala”. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos: a) revisão da literatura sobre o tema; b) análise de diversos tipos de fontes documentais; c) entrevistas com um grupo de profissionais intencionalmente selecionadas. Como referencial teórico, usamos as contribuições de autores como Saviani (1991, 2008), Apple (1995, 1991), Hypólito (1991, 1997), Enguita (1991), que nos auxiliaram tanto na compreensão da natureza do trabalho docente, como das novas formas de sua organização, em especial dos processos de intensificação e precarização decorrentes das reformas educacionais dos anos 1990,

dentre outros aspectos. Tardif e Lessard (2005) complementam as discussões realizadas pelos autores acima, destacando a importância de analisar a docência levando em conta que o objeto de trabalho do professor é outro ser humano, com o qual é estabelecido algum tipo de relação. Os resultados de nossa pesquisa apontam para a ambivalência desse trabalho na rede municipal de ensino de Florianópolis, pois, embora exerçam atividades de docência, não são vinculados ao Quadro do Magistério, mas ao Quadro da Carreira Civil. Esta situação funcional se reflete em termos de carreira, salários e outros benefícios sociais, significativamente distintos daqueles dos que se beneficiam os professores.

ANEXO 2 - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA O EDUCADOR

I - Você:	Sim	Não	Mais ou menos
Conhece as etapas da evolução infantil?			
Conhece as características e necessidades básicas de cada faixa etária?			
Sabe que cada criança tem características individuais únicas?			
É capaz de perceber as dificuldades de uma criança e descobrir como ajudar a solucioná-las?			
Sabe que são de sua responsabilidade as atitudes negativas que seus alunos vierem, a assumir com relação à escola e ao ensino?			
Conhece as diferentes metodologias usadas em educação pré-escolar, suas vantagens e desvantagens?			
Conhece as atividades mais adequadas a cada faixa etária, especialmente entre 4 e 6 anos?			
Procura atualizar-se através de leituras, cursos, ou mesmo troca de experiências?			
Sabe reconhecer os principais sintomas das doenças infantis?			
É capaz de socorrer um acidentado em casos de emergência?			
É capaz de perceber as crianças com deficiências de fala, visão, audição ou psicomotricidade que devem ser encaminhadas a tratamento especializado?			
Sabe quais os alimentos mais necessários para um bom desenvolvimento?			
Sabe quais os alimentos devem ser evitados por uma criança doente?			
II – Você estimula sentimentos de independência e de responsabilidade nas crianças?	Sim	Não	Mais ou menos
Permitindo que elas escolham suas atividades?			
Estimulando-as para que conversem livremente com você e com os colegas?			
Ouvindo atentamente as perguntas e estimulando-as a encontrar respostas?			
Estimulando-as e ajudando-as a planejar e avaliar suas atividades?			

Cont.

continuação

Elogiando e criticando as atitudes e não as crianças?			
Valorizando a atividade em si e não o seu produto?			
Permitindo o movimento e a conversa, incentivando o relacionamento entre as crianças?			
Manifestando sua irritação e impaciência, quando ocorrem, de modo maduro, sem sarcasmo e ironia?			
III – Você estimula o entusiasmo e o interesse pela aprendizagem:	Sim	Não	Mais ou menos
Permitindo livre exploração do material?			
Estimulando a descoberta antes de prestar informações?			
Ajudando as crianças a se sentirem seguras do que sabem e não apavoradas pelo que ainda não sabem?			
Procurando fazer com que cada criança obtenha sucesso em alguma atividade cada dia?			
Oferecendo experiências ricas, variadas e interessantes que permitam o desenvolvimento infantil?			
Sabendo afirmar com honestidade “eu não sei”, mas vou procurar saber?			
IV – Você torna agradáveis as horas que a criança passa na pré-escola?	Sim	Não	Mais ou menos
Mantendo-se interessada em todas as atividades?			
Mantendo-se ativa e bem-humorada?			
Mantendo o seu material organizado, limpo e em bom estado de conservação?			
Exprimindo-se com clareza?			
Apresentando-se atraente e bem arrumada?			
Dando maior atenção aos que mais precisam?			
V – Você procura melhorar seu desempenho:	Sim	Não	Mais ou menos
Aceitando as sugestões de seus supervisores?			
Solicitando a colaboração da supervisora para resolver problemas?			
Aceitando críticas e oferecendo sugestões quando solicitado?			
Realizando auto-avaliação periódicas?			

Cont.

continuação

VI – Você proporciona oportunidades de desenvolvimento às crianças	Sim	Não	Mais ou menos
Planejando as atividades e materiais que lhes oferece?			
Usando, imediatamente, as oportunidades que surgem?			
Preparando jogos e brinquedos com materiais inservíveis, e estimulando as crianças para que façam o mesmo?			
Arrumando a sala de modo descentralizado e oferecendo oportunidade para atividades diversificadas?			
Providenciando áreas adequadas para as atividades de jogos organizados, brincadeiras livres movimentadas e calmas?			
VII – Você possui as habilidades necessárias para:	Sim	Não	Mais ou menos
Contar histórias?			
Desenvolver atividades rítmicas e musicais?			
Desenvolver jogos e brincadeiras?			
Orientar as atividades de livre escolha?			
Formar os hábitos de ordem, limpeza e autodisciplina necessários?			

Fonte: Brasil (1982, p. 193-196).

ANEXO 3 – DIPLOMA DO CURSO TÉCNICO DE MATERNO INFANTIL

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS
 RECONHECIDO PELA PORTARIA Nº. 510 – 10/07/1962 – MEC
 MANTIDO PELA SOCIEDADE DIVINA PROVIDÊNCIA
 FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA



DIPLOMA

O Diretor do Colégio Coração de Jesus de acordo com o Art. 16 e Art. 6º da Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971 e com o disposto no Regimento Escolar, confere o Título de _____ PROFESSOR PARA JARDIM DE INFÂNCIA E MATERNAL _____ a _____.

AUREA CESAR DE OLIVEIRA
 Filho(a) de Antonio Cesar de Oliveira Sobrinho e de Maria Baselissa Cesar de Oliveira
 Natural de Lages Estado de Santa Catarina
 nascido(a) a 31 de outubro de 1937 por ter concluído no ano letivo de 1975 o CURSO PROFESSOR PARA JARDIM DE INFÂNCIA E MATERNAL, aprovado pelo Parecer nº. 515, de 20 de dezembro de 1974 do Conselho Estadual de Educação. O presente diploma outorga os direitos e prerrogativas estabelecidos nas leis do País.

Florianópolis SC, 24 de junho de 1980

Aurea C. de Oliveira

DIPLOMADO

Lucilia Müller

SECRETÁRIA

LUCILIA M. ÜLLER
 Secretária Adj. nº. 76/SEC/79
 CPF 200.401.059-20

Norma Feuser

DIRETORA

NORMA FEUSER
 Diretora – Aut. nº. 709/SEC/78
 CPF 221.420.459-87

