

DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

M. P. ARRUDA^{1*}, I. C. FEIJÓ DE ANDRADE², S. S. B. MACHADO³
^{1,2,3} Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, SC
marinh@terra.com.br*

Submetido 14/08/2017 - Aceito 05/12/2018

DOI: 10.15628/holos.2018.4384

RESUMO

Este artigo deriva de uma dissertação de mestrado que dentre outros objetivos buscou conhecer a percepção de professoras sobre um período histórico de transição entre paradigmas educacionais. Pesquisa de caráter qualitativo foi realizada num município de médio porte de RS; tendo como instrumento de pesquisa a história oral e análise de conteúdo para tratamento dos dados colhidos em contexto de afirmação do compromisso com o desenvolvimento integral das crianças.

Compreendemos, ao final do estudo que a presença das professoras no interior das creches impulsionou fortemente a transição entre o paradigma assistencial, um modelo construído historicamente nas instituições brasileiras e o paradigma de desenvolvimento integral das crianças. As professoras sentiram-se protagonistas de um tempo de mudanças. Além de cuidar, perceberam que outras dimensões acentuaram a complexidade da prática pedagógica na educação infantil como educar, brincar, interagir e associar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Paradigma Assistencial, Paradigma do Desenvolvimento Integral da Criança; História Oral.

PARADIGM TO ASSISTANCE PARADIGM OF COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD: THE TEACHERS' PERCEPTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**ABSTRACT**

This article derives from a dissertation that among other objectives aimed to know the perception of teachers on a historical period of transition between educational paradigms. qualitative research was carried out in a medium-sized municipality of RS; taking as a research tool oral history and content analysis for processing the data collected in the commitment statement of context with the full development of children. We understand,

at the end of the study that the presence of the teachers inside the daycare strongly boosted the transition between care paradigm, a model built historically in Brazilian institutions and the overall development paradigm of children. The teachers felt protagonists of a time of change. In addition to caring, they realized that other dimensions emphasized the complexity of teaching practice in early childhood education as educate, play, interact and associate.

KEYWORDS: Child education, Paradigm Care, Paradigm Comprehensive Child Development, Oral History.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo deriva de uma dissertação de mestrado que dentre outros objetivos buscou conhecer a compreensão das professoras acerca do paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil de um município de médio porte do RS.

Há muito tempo, estudos e pesquisas, preocupam-se com a infância vivida nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. A legislação, com a publicação da LDB 9.394/96, que determinou como primeira etapa da educação básica a educação infantil provocou preocupações nos gestores municipais que, por um longo tempo trataram essa etapa como assistencial. Muitos eram os motivos da preocupação dos gestores com os espaços que recebiam as crianças por considerarem que a adaptação e reestruturação impostas pela legislação traria altos gastos ao orçamento das prefeituras. Essa forma de pensar firmava ainda mais o atendimento assistencial das crianças.

No ano de 1995 foi realizado o primeiro concurso para o cargo de atendente de creche nesse município. As atribuições do atendente variavam entre cuidar das crianças, preparar a alimentação, elaborar cardápio, realizar a limpeza do local, recepcionar as crianças e fazer matrículas. Ainda assim, as atendentes que ingressaram nesse período encararam de forma corajosa o desafio de trabalhar nessas creches tendo em vista o acúmulo de atividades e responsabilidades que lhes eram atribuídas.

Após a emergência da LDB 9.394/96, deu-se início a algumas adaptações físicas no ano de 1999, mas poucos foram os avanços no âmbito pedagógico onde o objetivo ainda era o “cuidar”. Tal realidade contrariava os discursos oficiais, que reafirmavam a preocupação com o atendimento infantil do Município. O atendimento seguia tendo como base o assistencialismo, e a comunidade atendida se contentava com o paradigma assistencial oferecido nas creches. As famílias que desfrutavam do atendimento eram em sua maioria de baixa renda e com poucos conhecimentos sobre seus direitos se sentiam gratas por terem um lugar para deixar seu filho enquanto trabalhavam.

Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” (grifo das autoras) reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor (Martinez; Palhares, 2007, p.9).

Para os pais, importava que as crianças estivessem bem alimentadas, limpas e aparentemente felizes. A maioria não se preocupava com o que estaria fazendo seu filho durante o período de oito horas que passava na creche. Não se tinha uma visão de desenvolvimento integral, e a postura da família favorecia o predomínio da assistência. Pode-se dizer que era escola pobre para os pobres que sem direcionamento educacional, preocupava-se de forma reducionista com a questão física da criança, sem uma visão ampla do desenvolvimento infantil.

O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (Kuhlmann, 2007, p 51).

Nessa conjuntura político social, a estrutura física e o funcionamento das escolas no referido município até o ano de 2002 eram precários tornando urgente a adequação dessas creches à legislação. E assim, a partir desse ano a administração municipal assumiu o desafio do processo de mudança abrindo um concurso para selecionar professor de educação infantil, investindo em construções de novas escolas de acordo com os padrões necessários à nova legislação.

Durante anos permaneceu nas instituições de atendimento à infância do referido município, o paradigma assistencial, modelo construído historicamente nas instituições brasileiras. Sua característica principal era a assistência à criança, ou seja, cuidar dela sem a preocupação prioritária com seu desenvolvimento integral.

Ao nos preocuparmos com o desenvolvimento integral, estamos priorizando todos os aspectos que constitui a “Educação para inteireza” termo utilizado por Japiassu (2006), Morin (2003), Portal (2006) e Wilber (2007) para indicar a “Qualidade do que é inteiro”. Dessa forma, a educação não pode mais seguir fragmentada produzindo consciências reducionistas e desprezando as mais variadas dimensões humanas em nome de uma ciência que priorizou a parte em detrimento do todo (Andrade et al, 2018).

O desenvolvimento integral está relacionado aos aspectos individuais, comportamentais, culturais, sociais e espirituais da criança em sua inteireza, entendido como resultante das experiências externas individuais ou coletivas, mas também daquelas resultantes de interesses próprios, de necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se à sua própria existencialidade.

Assim, o caminho integralmente informado leva em consideração todas essas dimensões e, portanto, chega a uma abordagem mais abrangente e eficaz – no “eu”, no “nós” e no “ele” – ou no *self*, na cultura e na natureza. [...] o “eu” (dentro do indivíduo), o “ele” (o fora do indivíduo), o “nós” (dentro do coletivo e o “eles” (o fora do coletivo). Ou seja, (...) são as quatro perspectivas fundamentais em qualquer ocasião. (Wilber, 2006, p. 35-36).

Ao priorizar apenas um aspecto da criança, seja físico, intelectual ou emocional, os demais estarão fragilizados. O paradigma integral leva em consideração uma outra compreensão na qual o professor é essencial pois com esses conhecimentos poderá proporcionar às crianças um ambiente agradável e propício ao aprendizado.

Nesse contexto e em defesa do desenvolvimento integral das crianças da educação infantil, optamos nessa pesquisa, pela abordagem qualitativa pautada na história oral de professoras.

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você "**recorda**" a história, mas memória "**como**" (grifo da autora) história (Ferreira, 2000, p. 65).

Nesse sentido, a história oral valoriza o ser como um sujeito do processo histórico que por meio do relato de suas vivências pedagógicas. Esse método possibilita o conhecimento detalhado dos fatos e, respeita o momento do sujeito, sua memória e desabafos, o cotidiano vivido pelos participantes se transforma em história.

A vida cotidiana é a vida de *todo* (grifo da autora) homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (Heller, 2000, p. 17).

Os sujeitos da pesquisa foram as primeiras professoras das escolas de Educação Infantil do Município do ano de 2002. De início foram convidadas sete professoras que se distinguiam por terem acompanhado o processo de transição paradigmática e que ainda hoje fazem parte do contexto infantil municipal. Dentre as sete convidadas apenas quatro professoras aceitaram o convite e mostraram interesse em participar, mas para conhecer o processo administrativo da época, as pesquisadoras optaram por convidar também a secretária de Educação. Considerando o termo de sigilo e confidencialidade inerente à pesquisa, as participantes foram nomeadas de flores. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

2. HISTÓRIA ORAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os relatos, a inserção das professoras nas escolas infantis impulsionou a transição paradigmática, pois incorporou-se uma outra visão pedagógica à rotina das crianças. As primeiras professoras foram inseridas na creche por meio de um convite da mantenedora no ano de 2002, quando ainda não se tinha planos para a realização do concurso. Poucas aceitaram o convite para ingressar na educação infantil, porém todas que participaram da pesquisa ingressaram por vontade própria.

Na verdade eu optei pela Educação Infantil, sempre me identifiquei bastante com crianças pequenas, e como na época não tinha professor efetivo, as professoras do ensino fundamental podiam optar pela educação infantil. Também pelas colegas que já trabalhavam na educação infantil, uma questão de vínculo e por eu gostar da educação infantil, optei por essa realidade até mesmo para conhecer. Uma opção atrelada a uma vontade de conhecer como acontecia o trabalho na educação infantil (Violeta).

Nesse relato a professora afirma sua vontade de trabalhar com crianças de zero a cinco anos e 11 meses, pois se identificava com esse universo e com as colegas que já trabalhavam no mesmo ambiente. Consideramos que, para trabalhar com crianças em idade de creche e pré-escola, é necessário gostar e dedicar-se em todos os sentidos ao trabalho, devido à importância da fase que a criança está vivendo e à complexidade da mesma considerando a necessidade de uma visão sistêmica aberta (Morin, 2003). Dessa forma, a formação permanente e continuada são essenciais para o processo de transformação do cotidiano da Educação infantil. Para tanto, evidenciamos, na formação de professores a necessidade de diálogos mais consistentes que envolvam as relações entre sujeito/objeto, ciência/cultura/comportamento, indivíduo/contexto em direção a uma base conceitual mais sólida para o desenvolvimento de conversações e de novos estilos de negociação de significados, a partir de como observar a realidade e construir o mundo (Moraes e Torres, 2006).

Aos poucos a pesquisa foi revelando que todas as professoras inseridas no contexto infantil o fizeram espontaneamente, ingressaram porque realmente queriam ter uma nova experiência.

Eu escolhi trabalhar na Educação Infantil, trabalhei uns vinte dias numa turma de 1ª série, nunca gostei de alfabetizar, nunca foi meu chão, e ao mesmo tempo outra professora entrou na Educação Infantil, mas detestou. Procurei a diretora e disse que não estava gostando da minha turma e ao mesmo tempo a professora da Ed. Infantil não queria mais trabalhar na creche, então eu rapidamente pedi para trocar, a diretora disse “olha você pense bem que a Educação Infantil não é fácil”. Mas, eu disse que eu gostava e foi ali que eu optei pela Educação Infantil e nunca me arrependi. Eu que fiz a escolha (Rosa)

Observamos no relato da professora Rosa entusiasmo, ao falar sobre o seu ingresso na creche e sobre as atividades realizadas com as crianças. Ela deixou transparecer determinação ao procurar a diretora para pedir mudança de rumo no seu trabalho. Corajosamente essas professoras enfrentaram desafios, considerando que foram inseridas em um contexto de estrutura bastante consolidada pela assistência. O que não descarta a processos de formação que possam fortalecer as professoras à mudança de hábitos cristalizados e inovação para a prática pedagógica. Naquele momento a transição paradigmática iniciava-se, relatou a professora.

Na verdade muitas foram convidadas, trabalhavam um tempo (uma semana), mas não conseguiam ficar, porque achavam difícil, diferente realmente era. Porque não tínhamos entendimento do que fazer, não sabíamos o real papel do professor. As pessoas eram convidadas e não se adaptavam até que eu entrei e resolvi ficar, porque gostava dos pequenininhos, mas mesmo assim pedagogicamente estava longe de atender o que realmente era (Orquídea).

Apesar da opção espontânea da professora Orquídea para o trabalho, ela desabafa destacando sua insegurança e pouco conhecimento para planejar suas aulas, pois se encontrava em uma situação nova. Aqui se faz importante elucidar a ideia de transição paradigmática, na visão de Santos (2001, p. 29) considerando que ela “põe a questão do conhecimento, e o conhecimento põe a questão da aprendizagem, e a aprendizagem põe a questão da escola e da

educação”. Tal complexidade mostra a incerteza que permeia nosso tempo exigindo, por certo, mais capacitação e estudos. A docente admitiu que se sentia perdida pedagogicamente:

Muitas pessoas passaram por lá e não ficaram, porque era muito complexo, eu via aquilo como uma creche, na verdade era na popular, um depósito de criança, porque eles ficavam lá todos juntos, a estrutura também era bem complicada e eu atendia todas as turmas no mesmo dia [...] Era tudo muito novo, lembro que confeccionava muitos brinquedos de sucata. Não tinha muito entendimento pedagógico e não sabia na verdade o que eu deveria fazer lá dentro (Orquídea).

Assim, as professoras entrevistadas em sua maioria queixaram-se da falta de um plano de estudos para guiar-se. Pouco se sabia em relação ao que e como trabalhar com a faixa etária atendida não mais dentro apenas das bases da assistência. Esse obstáculo de falta de conhecimento das professoras para trabalhar com as crianças, deu início a uma fase de adaptação para a realização de um bom trabalho.

Em meio às mudanças, as professoras planejavam como podiam sua rotina pedagógica. Apenas uma professora relatou que recebia auxílio da supervisora para construir seu planejamento, as demais elaboravam juntamente com a professora do turno contrário ou sozinhas, recorrendo a livros e revistas de práticas pedagógicas. Uma constatação importante foi que todas as entrevistadas trabalhavam por meio de projetos com temas transversais, datas comemorativas entre outros. A professora Rosa relatou:

Eu sempre procurei trabalhar com projetos então era eu e a outra professora, nós sentava e pensava: vamos trabalhar o que? A gente pegava um tema, um tema transversal e aí a gente procurava trabalhar o cognitivo a parte motora, inclusive a parte afetiva tudo dentro desse tema.

Intuitivamente se organizaram, dividiam seu tempo e realizavam um rodízio entre duas ou mais turmas, conforme a professora Rosa relatou:

No início eu trabalhava com todas as turmas no mesmo dia. Eu trabalhava uma hora com o berçário, contava uma história, brincava, engatinhava depois eu pegava o maternal contava às vezes até a mesma história, ou outra história, aí a gente desenhava ou conversava. A escolha de como organizar meu tempo ficou bem livre para mim eu optei por trabalhar todas as turmas, até mesmo porque a gente ficava todos juntos, então era complicado a gente só trabalhar com uma turma, porque não tinha nem onde ir com eles.

A rotina pedagógica da professora era organizada da forma que considerava melhor. A estrutura física foi um dos problemas encontrados para o trabalho cotidiano nas creches. O espaço físico, já descrito anteriormente, dificultava a realização de atividades conjuntas, articuladas. Isso mudou com a construção de mais espaço conforme narra a professora:

Depois no segundo ano, ou melhor no terceiro ano de Educação Infantil, eu mudei de rotina porque foi construída uma salinha, então eu poderia tirar as crianças e levar para essa sala, comecei trabalhar mais com o maternal e jardim, chegava de manhã cedo pegava eles 7h40 min e ficava até a hora do intervalo (Rosa).

Essa ampliação facilitou o planejamento da professora, ela que pôde levar as crianças a um lugar específico para realização de atividades sem interferência de fatores externos que dificultavam o trabalho. Essa era a realidade da maioria das professoras que ingressaram no ano de 2002 nas creches da rede municipal naquele momento muito embora, a professora Violeta tenha tido a chance de trabalhar numa escola estruturalmente melhor:

Iniciei realizando o trabalho como professora do berçário e também as turmas eram pequenas, não eram numerosas e depois eu trabalhei um tempo nessa escola com a turma do maternal. O atendimento na escola infantil era assim cada professora tinha uma turma, cada turma tinha uma atendente, cabia à professora realizar a parte pedagógica e atendente cuidava mais dessa questão do cuidado mesmo, da alimentação, do sono, da higiene, assim que funcionava o trabalho (Violeta).

Este relato evidencia possibilidades para realização de um bom trabalho pois com a colaboração de mais uma professora o atendimento integral passou a ser melhor visualizado. A assistência e o cuidado se faziam presentes mas impulsionavam uma proposta de Educação para Inteira do ser humano, conforme destaca Josso (2004, p. 9), ao alertar para o desenvolvimento de um “novo olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação, pois pode tomar consciência da enorme quantidade de experiências que cada um vive, de onde tira lições e aprende coisas.”

Por outro lado, convém lembrar o que nos relatos apresentados por meio da história oral (PORTELLI, 2017) também aparece. A inserção das professoras nas escolas de Educação Infantil acarretou um aumento dos gastos financeiros na gestão pública. O número de professores foi aumentando no decorrer do tempo, por isso a organização do sistema de rodízio nas escolas.

Eu achava que não havia necessidade de uma professora fixa para os bebês, as oito horas, nove ou dez horas que a criança fica na creche, porque o que eu entendo, é que o bebê não pode ser estimulado todo esse tempo. Ele tem que brincar, ser alimentado ser bem cuidado, tomar solzinho, todos aqueles cuidados necessários, mas que ele precisaria de uma hora na parte da manhã e uma hora na parte da tarde que a professora fizesse as estimulações, em termos de som, tato, música, cores enfim [...] e o restante das atribuições ficaria com as atendentes. À medida que a criança ia crescendo, em níveis mais avançados, íamos deixando a professora por mais tempo nas turmas (Margarida).

No início o tempo era curto, porém ao ser realizado diariamente, foi sendo bem aproveitado pelas professoras e, principalmente, pelas crianças. A autonomia para realizar seu planejamento e sua rotina foi um ganho para as professoras, porém veio a exigência de que trabalhassem com todas as turmas. De qualquer forma, a ausência de um plano de estudos e a falta de formação específica aumentava a dificuldade de trabalho. Como disse Rosa, “A gente sabia o que a gente queria, mas não sabia onde a gente queria chegar (...) porque era tudo muito novo”.

As mudanças que trouxeram as dúvidas trouxe também a possibilidade de diagnosticar os erros, traçar estratégias e entender o processo de transição. Em decorrência, a construção de um plano de estudos foi iniciada pela Secretaria Municipal de Educação com base nos Referenciais Curriculares Nacionais. Sabia-se que a construção de um plano de estudo era fundamental para a

realização das atividades pedagógicas nas escolas e junto vieram as formações para os professores e demais profissionais envolvidos no contexto infantil.

Além de outros fatores que contribuíram com a transição do paradigma assistencial para o paradigma de desenvolvimento integral da criança, destacamos o compromisso das primeiras professoras inseridas no contexto infantil que trouxeram uma maneira diferente de olhar para as crianças.

Uma nova proposta adentra na escola infantil, uma nova perspectiva, cuidar e educar, modificou rotinas e conquistou as crianças. A Professora Rosa registrou a mudança “a gente sabia que até então na educação infantil era só cuidar, a partir daquele momento a gente tinha outro objetivo, além do cuidar o educar”. Mas como fazer para atingir o objetivo de cuidar e educar, ainda a intrigava.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. (Brasil, 2013, p. 89)

A Educação Infantil não se esgota no cuidado e assistência, amplia-se o conceito e a responsabilidade de professores o que por algum tempo também significou confusão. As professoras tinham autonomia para organizar sua rotina, em sua maioria trabalhavam com todas as turmas no mesmo dia, dividindo o tempo de acordo com sua carga horária. “Nós dividíamos as turmas, a professora que pegava o pré, ficava só com o pré, a outra professora dividia o tempo entre berçário, maternal e jardim. Procurava trabalhar com todas as turmas, todos os dias” (Rosa). Mas nem todas tinham entendimento sobre o que realmente acontecia. Trabalhar com todas as crianças era uma exigência, todas as professoras entrevistadas trabalhavam com a técnica de rodízio.

Nas turmas de maternal e jardim as professoras passavam a maior parte do seu tempo, realizando atividades variadas. Foi necessário comprar brinquedos, jogos, materiais pedagógicos para as atividades que as professoras desenvolviam com as crianças. “Chegaram muitos materiais, tapetes grandes para os bebês, almofadas, livros de história e brinquedos” (Orquídea).

O investimento em brinquedos, livros e jogos foi aumentando com o passar dos anos e as escolas construídas após o ano de 2002 ganharam videoteca, sala lúdica e solário para as crianças brincarem. Com as adaptações estruturais, a parte do cuidado também foi aprimorada “durante esse processo houve adaptações nos banheiros colocaram vasos pequenas e pias menores para as crianças realizarem a escovação” (Rosa).

Quando as professoras iniciaram nas escolas de educação infantil, sentiram-se perdidas e sem um caminho a seguir, encontravam-se em uma situação nova e de grande complexidade. O pensamento complexo diz respeito ao conhecimento multidimensional, mas entende que o conhecimento da totalidade é inatingível. Esta forma de pensar visa a religação de saberes disjuntos (Morin, 2005) como no caso da Educação infantil e a transição que buscamos discutir.

No processo de adaptação houve erros e acertos, mas todas as experiências ajudaram no processo de mudança e contribuíram na melhoria da qualidade das escolas infantis municipais. “Nós não sabíamos o que podia trabalhar o que podia desenvolver conhecíamos as etapas de desenvolvimento, mas mesmo assim não era uma coisa muito certa, não tínhamos um caminho” (Rosa). Nesse relato a professora Rosa fala de sua ansiedade nos primeiros meses em que atuou na escola infantil, porém também sinaliza cautela e compromisso por aquela situação – sabia que tinha um propósito a cumprir e diz ter feito da melhor maneira possível. Por tudo isso, no processo de transição paradigmática ganha destaque a necessidade de se investir na formação das professoras devido à complexidade do paradigma do desenvolvimento integral da criança.

Segundo os relatos, depois que já estavam trabalhando, inseridas no contexto, iniciaram as formações e estudos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Naquele momento foi construído o plano de estudo da Educação Infantil do Município que é utilizado como guia atualmente, após tentativas sem sucesso de construção de um currículo de base comum para todas as escolas infantis do Município. “No início não seguíamos currículo e nem plano de estudo. Depois a Secretaria de Educação providenciou os eixos que até hoje são utilizados” (Orquídea).

A intenção não era reproduzir o modelo já existente, mas sim implantar um novo. A falta de formação específica resultou em insegurança para as professoras.

Porém não havia tempo para realizar um projeto de formação, antes de colocar as professoras, a inserção já havia sido adiada por muitos anos. Precisava-se de um olhar pedagógico nas creches, uma visão diferenciada, este era o objetivo. Colocar dentro das escolas infantis um olhar pedagógico (Violeta).

Apesar das formações iniciarem tardiamente, a professora ressalta que a inserção naquele ambiente, onde a prioridade ainda era cuidar trouxe benefícios às crianças e reflexões e a deflagração do processo.

A transição do paradigma assistencial para o paradigma de desenvolvimento integral da criança se deu num processo contínuo, a preparação dos profissionais foi essencial para que todos conhecessem e refletissem os objetivos das escolas de educação infantil.

De toda forma, discutir a formação de profissionais para a educação infantil pressupõe a urgência de uma atenção bastante acurada sobre as implicações do assentamento da creche como parte integrante dos sistemas educacionais. Desta tarefa não poderão se furtar os responsáveis pela política educacional. Não apenas direitos sociais estão em jogo, mas também o presente e o futuro de milhões de crianças e a perspectiva de justiça social (Kuhlmann, 2007, p 115).

A educação infantil é o espaço da diversidade e onde são encontradas identidades pessoais e profissionais diferentes. Cada um com sua formação pessoal e profissional poderá construir um ambiente agradável de aprendizagem para esse nível de ensino. Como Barbosa e Magalhães (2004) já destacaram, a profissionalização está associada a características pessoais como paciência, carinho, amor e dedicação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a percepção de professoras sobre determinado período histórico de transição entre paradigmas educacionais; o paradigma assistencial, um modelo construído historicamente nas instituições brasileiras e o paradigma de desenvolvimento integral das crianças, foi o objetivo da discussão proposta aqui.

Contudo o estudo permitiu destacar registros históricos importantes das mudanças ocorridas nas escolas de determinado município no ano de 2002, quando as professoras foram inseridas nas creches. Pelos relatos das memórias das professoras, observamos que o processo de transição paradigmática no contexto infantil implicou em melhorias visíveis na estrutura física; salas, brinquedos, materiais pedagógicos e livros como também na qualidade da educação infantil.

Porém a transição não ocorreu de forma rápida, as histórias das professoras entrevistadas mostraram que o processo foi lento e ainda hoje o espaço da educação infantil encontra-se como um ambiente em desenvolvimento e de aprendizagem para professores. As políticas públicas que contemplam as necessidades reais das escolas infantis, ainda priorizam o acesso e ampliação do número de vagas embora sinalizem a importância do ensino com qualidade.

No contexto geral, na percepção das professoras, as mudanças são visíveis, e a presença das professoras no interior das escolas impulsionou fortemente a transição, no entanto vários outros fatores devem ser considerados. Mas, ao seu modo as professoras entrevistadas sentiram-se protagonistas de um paradigma de Educação Integral. Além de cuidar, outras dimensões acentuaram a complexidade da prática pedagógica na educação infantil como educar, brincar, interagir e associar, indicadores de um paradigma de desenvolvimento integral da criança.

Por fim, esperamos que essa pesquisa registre possibilidades para novas pesquisas e estudos que reformulem e problematizem a educação infantil dentro da perspectiva da “Educação para Inteira”. Pois, “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (Werthein, 2000, p.11).

4 REFERÊNCIAS

Arruda, Marina, P. (2008) O Mediador de Emoções: (Re) significando a prática da mediação social. Pelotas: Livraria Mundial.

Andrade *et all.* (2018) EDUCAÇÃO PARA INTEIREZA E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. *Revbea*, São Paulo, V. 13, Nº 1: 240-261. disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/5085/3401>

Barbosa, I. G.; Magalhães, S. M. O. (2004) Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, p. 47-58.

Bardin, L. (2011) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil, Congresso Nacional. Lei 9.394, de 17 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ferreira, M. M (org.) (2000). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC, Fundação Getulio Vargas.

Heller, A. (2004) *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra.

Kuhlmann, M. (2007) *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Martinez, Cláudia M. S; Palhares, Marina S. (2007) A educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. Campinas: Autores Associados, p. 5-16.

Josso, M.C. (2004) *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

Moita, M.C. (2007). *Percursos de formação e de trans-formação*. In: Nóvoa, António. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, p. 111-140.

Moraes, M. C. (2006). Torre, S. *Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico*. *Revista Educação*. PUCRS, nº XXIX (1). Porto Alegre, p.145-172.

Morin E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

_____ (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Portelli, A. (2017) Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, p.182-195.

Santos, B.S. (2001) *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS, *Revista Educação & Realidade*, V. 26, n. 1.

Wertheim, J. (2000). A sociedade da informação e seus desafios. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000. p. 71-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>
Acesso em: 03/04/ 2017.

Wilber, K. (2006). Espiritualidade Integral – uma nova função para religião neste início de milênio.
Trad. Cássia Nasser. 1. ed. São Paulo: Aleph.