

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

MÁRCIA RIGOLDI SIMÕES

O Programa de Educação Continuada
Formação Universitária (PEC) – Municípios e sua relação
com alunos-professores de Educação Infantil

São Paulo

2010

MÁRCIA RIGOLDI SIMÕES

**O Programa de Educação Continuada
Formação Universitária (PEC) - Municípios e sua relação
com alunos-professores de Educação Infantil**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador(a): Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech.

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121 Simões, Márcia Rigoldi
S593p O programa de educação continuada formação universitária (PEC) –
Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil /
Márcia Rigoldi Simões ; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo :
s.n., 2010.
204 p. : il., grafs.

Apêndice
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Formação continuada do professor 3.
Educação infantil I. Mrech, Leny Magalhães, orient.

NOME: SIMÕES, Márcia Rigoldi

**TÍTULO: O Programa de Educação Continuada Formação
Universitária (PEC) – Municípios e sua relação com alunos-
professores de Educação Infantil.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus amados pais, Douglas e Silvia, ao meu amado marido, Murilo, e a todos os meus parentes e amigos, com amor, admiração e gratidão por terem me dedicado compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Devo tudo a vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade de realização deste trabalho.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de Mestrado.

À Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, por me oferecer oportunidade, atenção, compreensão, apoio e contribuição para meu crescimento científico e intelectual durante o processo de orientação.

Aos Professores Doutores da Faculdade de Educação da USP: Marieta Machado Nicolau, Mônica Appezzato Pinazza e Marcos Garcia Neira e aos Professores Doutores da Faculdade de Educação da PUC-SP: Maria Ângela Barbato Carneiro e Alda Luiza Carlini, por aceitarem gentilmente compor minha Banca de Defesa da Dissertação e, sobretudo, por contribuir para a realização desta pesquisa.

Ao PEC (Programa de Educação Continuada – Formação Universitária), em nome das Professoras Dra. Marieta Machado Nicolau e Dra. Myriam Krasilchik, pela disponibilidade e pela oportunidade de estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Catanduva, em especial a todos os professores que, voluntariamente, participaram desta pesquisa, por me terem proporcionado oportunidade, confiança e disponibilidade.

*Não há ensino de qualidade,
nem reforma educativa
nem renovação pedagógica
sem uma adequada formação de professores.*

Antônio Nóvoa

SIMÕES, Márcia Rigoldi. O Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) – Municípios e sua relação com alunos-professores de Educação Infantil. 2010. 204 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) – Municípios - 2ª edição (2006-2008) e sua relação com alunos-professores de Educação Infantil participantes. Diante da complexidade desse Programa, que é uma das iniciativas empreendidas no Brasil, para certificar, no âmbito do ensino superior, milhares de professores de Educação Infantil, em serviço, das redes públicas de ensino, fez-se necessária uma delimitação no amplo universo a ser pesquisado, para aprofundamento sobre o tema. Optou-se, então, pelo Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios, porque esse material atua como eixo organizador das atividades propostas a alunos-professores e por trazer temas e assuntos relevantes referentes a esse nível de ensino. Além da análise do PEC-Municípios (origem, princípios, formato e atividades pedagógicas) e do seu Material Impresso de Educação Infantil (estruturação, temas e concepções), por meio de documentos oficiais, esta pesquisa avalia também como essa iniciativa foi apropriada por uma parte de seu público-alvo: os professores de Educação Infantil do polo de Catanduva, interior de São Paulo, participantes do Programa. Em outras palavras, foram analisados, sob a ótica dos próprios docentes, efeitos e/ou contribuições do PEC-Municípios, a partir de sua estrutura e de teorias acerca da Educação Infantil, sobretudo, em seus discursos e concepções pedagógicas. Para tanto, foram aplicados questionários a alunos-professores participantes do Programa. Os dados coletados por esse instrumento passaram pelo crivo da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), mais especificamente pela análise categorial. Pelos resultados, avaliou-se que o PEC-Municípios é um curso de formação de professores de Educação Infantil em serviço com princípios, formato, atividades e conteúdos inovadores, proporcionando sólida formação teórica e de qualidade, propiciando, segundo respostas dos próprios alunos-professores, participantes, reflexões, apropriações de conhecimentos, concepções e relações com a prática cotidiana, além de possibilitar outros processos formativos. O PEC-Municípios se apresenta, então, como um possível modelo para se repensarem antigos cursos de 'reciclagem' e de 'capacitação', além de poder ser um programa de formação inicial de professores de Educação Infantil a ser incentivado e desenvolvido por outras instituições que se proponham também a serem realmente formadoras de profissionais da Educação Infantil, em um contexto que exige docentes bem qualificados e mais atuantes, para contribuir com a sociedade em que vivem. Desse modo, os resultados positivos desta proposta de formação de professores de Educação Infantil não são receitas a serem seguidas, mas sim, um convite a refletir sobre as contribuições que ela trouxe e sobre o que ela pode ensinar sobre o tema, com vistas a contribuir para o fazer docente.

Palavras-chave: Formação de Professores, Formação Continuada do professor, Educação Infantil.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. **The Continuing Education Program University Education (PEC) – Cities and its relation with Early Childhood Education student-teacher.** 2010. 204 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Continuing Education Program-University Education – PEC-Cities – 2nd edition (2006-2008) and its relation with Early Childhood Education student-teacher participants. Due to the complexity of this program, which is one of the undertaken initiatives in Brazil, to certify in higher education, thousands of in service teachers in Early Childhood Education from public schools, there was a need to limit the wide field to be searched so that the subject could be more deeply researched. We decided on the Early Childhood Education Printed Materials – PEC-Cities – for this material acts as the main thrust of the proposed activities for students-teachers and brings relevant issues and concerns related to this level of education. Besides the analysis of the program (origin, principles, format and teaching activities) and of its Early Childhood Education Printed Materials (structure, themes and concepts), by means of the access to official documents, this study also evaluates how this initiative was appropriate to a part of its target audience: teachers of the Early Childhood Education center in Catanduva, state of São Paulo, who took part in the program. In other words, effects and / or contributions from *PEC-Cities* were analyzed from the perspective of those documents, considering their structure and theories about Early Childhood Education, particularly those found in speeches and educational ideas. So as to achieve our aim, we applied questionnaires to students-teachers who were participating in the program. The data collected by the instrument had its content analysis tested according to Bardin's (1977) category analysis. From the results, it was estimated that the *PEC-Cities* is a training course for Early Childhood Education teachers which is in accordance with its principles, format, activities and content, providing solid and quality theoretical orientation. It also provides students-teachers with subjects, thoughts, appropriation of knowledge, concepts and relation with daily practice, enabling further conceptual processes. Thus *PEC-Cities* presents itself as a feasible model to rethink old 'recycling' and 'empowerment' courses, and it can be an Early Childhood Education Program teachers training to be promoted and developed by other institutions which intend to form real good education professionals in a context that requires well-qualified and active teachers who are supposed to contribute to their society. As a conclusion, the positive results of this proposal for teacher training in Early Childhood Education are not recipes to be followed, but an invitation to reflect upon the contribution they have brought and what can be learned about the subject, aiming to effectively contribute towards the teaching activity.

Keywords: Teacher Education, Continuing Teacher Education, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I - Contextualização Histórica e Cenário Atual.....	14
1.1. Breve histórico da Educação Infantil e cenário atual.....	14
1.2 Breve histórico da Formação de Professores de Educação Infantil e cenário atual.....	20
CAPÍTULO II - Fundamentação Teórica.....	31
2.1. Educação Infantil: Tendências atuais.....	31
2.2. Formação de Professores de Educação Infantil: Tendências atuais.....	41
CAPÍTULO III - Metodologia: Fontes e procedimentos.....	64
3.1. Questionário.....	65
3.2. Análise dos Questionários.....	67
CAPÍTULO IV - O Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) – Municípios.....	71
4.1. Princípios do PEC-Municípios.....	75
4.2. Formato do PEC-Municípios.....	78
4.3. Atividades do PEC – Municípios.....	81
4.4. Análise do PEC – Municípios.....	86
CAPÍTULO V - O Material Impresso de Educação Infantil do Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) – Municípios.....	95
5.1. Os Temas abordados no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios.....	96

5.2. A Concepção de Infância no Material Impresso de Educação Infantil do PEC–Municípios.....	109
5.3. A Concepção de Educação Infantil no Material Impresso de Educação Infantil do PEC–Municípios.....	111
5.4. A Concepção de Professor de Educação Infantil no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios.....	115
5.5. A Concepção de Brincar no Material Impresso de Educação Infantil do PEC–Municípios.....	117
5.6. Análise do Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios.....	130
CAPÍTULO VI - Resultados e Análise dos Questionários.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES.....	183
9.1 Requerimento à Secretaria Municipal de Educação de Catanduva.....	183
9.2 Questionário Teste.....	183
9.3 Questionário Final Aplicado.....	185
9.4 Categorias formadas a partir das respostas dos Questionários.....	186

INTRODUÇÃO

Atualmente, há uma retórica, tanto política quanto intelectualmente, seja no nível nacional e no internacional, acerca da importância da Educação para o desenvolvimento geral das nações.

No Brasil, a aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi o estopim de uma série de transformações na educação brasileira, cuja amplitude vai da creche à pós-graduação.

Essa Lei formulou novas políticas e redirecionou aquelas já existentes, sobretudo, na área de Educação Infantil e de Formação de Professores. Para a primeira, reconhece:

- a) as crianças pequenas como sujeitos de direitos;
- b) a Educação Infantil como promotora do desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade;
- c) a integração dessa ao sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica;
- d) a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, exigindo do Estado deveres para com esse novo nível de ensino.

Quanto à Formação de Profissionais para a Educação Básica, a LDB estabelece como regra o nível superior em cursos de licenciatura, com graduação plena e que sejam realizados em universidades e/ou institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a de nível médio na modalidade denominada curso normal. Consta também da LDB que, até o fim da 'década da educação' (1996-2006), serão admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Nota-se, então, que a LDB afirma direitos e deveres dos educadores infantis como equivalentes a outros níveis de ensino, o que não significa afirmar igualdade nas atribuições de funções e nas especificidades, mas uma preocupação com formação de qualidade.

Desse modo, ao atentar para essas duas áreas da Educação, propicia-se também um novo olhar para a Formação do Professor de Educação Infantil, a qual,

durante anos, foi bastante deficitária, com baixos níveis de formação e, portanto, sem as exigências legais mínimas.

Assim, para atender à Lei, superar esse déficit histórico, promover a profissionalização docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da Educação Infantil, vários estados brasileiros, em parceria com universidades e outros órgãos, tanto públicos quanto privados, implementaram programas especiais com apoio ou não de recursos tecnológicos, para atender à demanda dessa formação.¹ São modelos do tipo universitário, mas que se apoiam em dispositivos escolares distintos daqueles utilizados normalmente nos chamados cursos de graduação regulares.

Um desses projetos que certificaram, em nível superior, docentes de Educação Infantil efetivos da rede pública municipal de ensino do Estado de São Paulo, cuja formação limitava-se ao nível médio (magistério), foi o Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC)-Municípios, 2ª edição (2006-2008).

Esse curso presencial, estruturado com a utilização intensiva de mídias interativas e organizado em módulos com carga horária total de 3.100 horas, é uma iniciativa realizada a partir de uma parceria entre diversas instâncias institucionais, como: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Fundação Carlos Vanzolini.

A proposta do PEC-Municípios é ser um programa inovador, sobretudo, porque enfoca o professor atuante em sala de aula, levando-o a (re)construir sua teoria e sua prática. Esse Programa parte do pressuposto de que a profissão do professor é eminentemente conflituosa e complexa e que o conhecimento do cotidiano, das crenças e dos anseios dos educadores é fundamental para se iniciar um trabalho específico de (re)construção da prática pedagógica. Em outras palavras, o PEC-Municípios dá ênfase ao valor da experiência prática dos docentes, buscando relacioná-la com a teoria, além de viabilizar o acesso ao curso para um número maior de professores, por estar disponível nas cidades onde residem seus participantes.

¹ Para mais informações sobre os programas especiais/cursos de formação de professores em serviço por Estado, consultar Bello (2008).

Dessa maneira, o PEC-Municípios, além de ser constituído pelo esforço de educadores comprometidos com a qualidade da educação e preocupados com questões da formação docente, revela também interesse políticos nacionais, em especial, aqueles do Estado de São Paulo, como parte das múltiplas ações da SEE-SP.

Por isso, faz-se mister investigar se o PEC-Municípios, como um Programa especial de formação continuada de professores de Educação Infantil, é mais um curso de capacitação, aligeirado, de qualidade duvidosa, que visa apenas elevar as estatísticas oficiais de formação docente, em nível superior e beneficiar os alunos-professores apenas porque lhes oferece titulação de nível superior, ou se é um modelo a ser seguido, por apresentar formação consistente que relaciona realmente teoria e prática com qualidade.

Assim, esta pesquisa avalia se o PEC-Municípios, com uma proposta de funcionamento bastante diferenciada dos cursos tradicionais de formação superior de docentes em Educação Infantil, contraria a afirmação corrente nos meios educacionais de que um programa de educação continuada, por melhor que seja, nem sempre consegue elevar o nível básico de formação de um docente.

Para tanto, foram necessárias uma análise específica e detalhada desse Programa, bem como, de um de seus materiais. Além dessa compreensão teórica, fez-se importante investigar também as percepções, concepções sobre o PEC-Municípios, as teorias de Educação Infantil (pós-Programa) e a prática dos alunos-professores da Educação Infantil participantes. Em outras palavras, foi preciso averiguar o que esses docentes sentiram a partir dessa experiência e se o modelo proposto pelo Programa foi incorporado a seu discurso e a seu cotidiano, segundo informações dadas por eles.

Esta pesquisa, então, além de investigar a estrutura organizacional do PEC-Municípios, segunda edição (2006-2008),² avaliou os efeitos e/ou contribuições do Programa, quanto a discurso, concepções e práticas dos alunos-professores de Educação Infantil dele participantes, especificamente, aqueles do polo de Catanduva, interior de São Paulo, ou seja, procurou-se verificar como essa iniciativa foi apropriada por e segundo eles.

² Ainda que esta versão do PEC-Municípios tenha sido responsabilidade da USP e da PUC-SP, esta dissertação se concentrou nos aspectos que se fizeram presentes nos pólos sob responsabilidade da USP.

Portanto, além de analisar o PEC-Municípios e uma atividade específica dele – o Material Impresso de Educação Infantil – esta pesquisa procura entender como alunos-professores desse nível de ensino submetidos a essa nova proposta se apropriaram do discurso e da prática produzidos no interior dos ambientes de aprendizagem do curso.

Esta dissertação, então, está dividida em seis capítulos: no primeiro, há uma breve contextualização histórica e uma leitura do cenário atual, que é consequência, sobretudo, desse passado nem tão remoto, a respeito de dois dos temas da pesquisa – Educação Infantil e Formação de Professor de Educação Infantil. A análise e a compreensão da linha do tempo, desde o passado até o presente, é importante para se proporem novas formas de olhar o tema.

No segundo Capítulo, encontra-se a fundamentação teórica na qual esta pesquisa se pautou para a análise do seu objeto de pesquisa, o PEC-Municípios e sua relação com alunos-professores participantes. São teorias atuais acerca de Educação Infantil e Formação de Professor de Educação Infantil, defendidas por vários autores, tanto nacionais quanto internacionais.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, tanto para a análise do PEC-Municípios quanto para a do questionário, será descrita no terceiro capítulo.

Por sua vez, o PEC-Municípios é objeto do quarto Capítulo que tem por base esse referencial empírico de trabalho. Nesse, são apresentados: origem, princípios, formato e atividades pedagógicas do Programa, além de uma análise baseada na fundamentação teórica já referida anteriormente.

Em seguida, no capítulo Cinco, há um aprofundamento maior acerca de um dos materiais do PEC-Municípios, intitulado “Material Impresso de Educação Infantil”. Esse recorte realizado dentro do amplo universo a ser pesquisado se deve à importância dele como eixo organizador das demais atividades. Esse Material é a base, o apoio e a orientação para todos os envolvidos no Programa, tanto os alunos-professores quanto para os demais agentes educacionais. Ademais, como será observado posteriormente, é ele quem traz os temas, as concepções e as ideias acerca da Educação Infantil abordados no curso.

Por fim, no Capítulo seis, são trazidos os resultados e a análise dos questionários aplicados aos alunos-professores do polo de Catanduva, interior de São Paulo, participantes do Programa.

Posteriormente, nas Considerações Finais, são retomadas as análises realizadas e são apontadas algumas sugestões e conclusões em relação ao tema, sem, no entanto, pretender esgotá-lo, já que é um assunto tão complexo, instigante e extremamente relevante na atualidade que exige, por esse motivo pesquisas e estudos por outros pesquisadores.

Assim, será possível (re)pensar a formação do docente de Educação Infantil, pois a redefinição da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores.

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um 'programa de formação' a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de sua vida.

(Nóvoa, 1999, p. 7)

CAPÍTULO I - Contextualização Histórica e Cenário Atual

O cenário atual de Educação Infantil e de Formação de Professor de Educação Infantil, seja inicial, continuada ou em serviço, culmina em experiências como a do PEC-Municípios, objeto de estudo desta pesquisa e sofre influência direta de alguns aspectos e movimentos culturais, políticos e legais de um passado nem tão remoto assim.

Dessa forma, uma breve contextualização histórica, juntamente com uma leitura do cenário atual, apresentada como consequência desses acontecimentos passados, é extremamente relevante para se (re)pensar e (re)construir possíveis caminhos para a Formação de Professores de Educação Infantil no Brasil.

1.1. Breve histórico da Educação Infantil e cenário atual

A criança, entendida como um ser biopsicosocial de natureza singular, que sente, reflete, sonha, se relaciona e necessita ser compreendida integralmente, é uma conquista recente. Até o século XVII, não se dava maior atenção à criança, considerada diferente do adulto apenas quanto ao tamanho e à força.

A infância, durante séculos, foi uma fase sem relevância, ignorada pela sociedade antiga por ser demasiadamente frágil para ser incorporada à vida dos adultos. E, assim, despertava poucas preocupações sociais, pois a possibilidade de sobrevivência era muito pequena: a criança não conseguia ainda se bastar sozinha. No entanto, assim que superava esse período de alto nível de mortalidade, ela já se confundia com os adultos. Dessa forma, ela era logo considerada como eles e tudo permitiam às crianças, partilhando-se de seus trabalhos e jogos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles.

(ARIÈS, 1981, p. 156).

Percebe-se, então, que a socialização da criança não era assegurada pela família, já que ela se afastava logo de seus pais, mas sim, pela aprendizagem devido à convivência com os adultos. As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, como historia Ariès: “O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade” (1981, p. 275).

No século XVIII, a infância passou a ser reconhecida como categoria própria e distinta do adulto. E esse reconhecimento ocorreu, sobretudo, por dois motivos: por causa do aparecimento da escola como meio de aprendizagem, de modo que a criança passa por um processo de enclausuramento, isolando-se dos adultos, e não mais aprendendo a vida diretamente por meio do contato com eles. E o segundo motivo foi a privatização da vida familiar, ou seja, seu recolhimento para longe da vida coletiva. Esse processo levou a família a se tornar o lugar de uma afeição necessária, de modo a começar a se organizar em torno da criança e a lhe dar maior importância.

A família e a escola, então, retiraram, juntas, a criança da sociedade dos adultos, situação que originou outro sentimento da infância, baseado no interesse psicológico infantil, na preocupação moral, na tomada de consciência da inocência e da fraqueza da criança. Por conseguinte, o adulto deveria preservar e fortalecer esses aspectos, de forma a amar as crianças e vencer a repugnância que, muitas vezes, elas inspiravam ao homem racional.

Nas palavras de Ariès, “Se considerarmos o exterior das crianças, feito apenas de imperfeição e fraqueza, tanto no corpo como no espírito, é certo que não teremos motivos para lhes ter grande estima. Mas, se olharmos o futuro e agirmos sob a inspiração da Fé, mudaremos de opinião.” (1981, p. 141).

A nova identidade criada pela relevância social da criança perdurou até o início do século XX. Posteriormente, com mudanças econômicas, políticas e sociais – como a participação da mulher no mercado de trabalho, a intensificação da urbanização, as mudanças na organização e estruturação familiar, os avanços das pesquisas e das políticas sobre desenvolvimento e educação infantil, o aumento da demanda por creches e pré-escolas, entre outros fatores – a infância passa a ser entendida como um grupo específico que produz e reproduz a vida social e a criança passa a ter identidade própria e se torna sujeito de direitos.

A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados familiares e, hoje, tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo (...) Infância que muda, que se constroi, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como, sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.

(ARROYO, 1994, p. 19).

No Brasil, a concretização de algumas leis reflete essa nova concepção de infância. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, reconhece a importância do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, como um dever do Estado e um direito da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, de 1990, destaca também o direito da criança a esse atendimento e constroi uma nova forma de a olhar: a criança com direito de ser criança.

Reafirmando essas conquistas legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-1996 – reconhece:

- a) as crianças pequenas são sujeitos de direitos;
- b) a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade;
- c) a integração da Educação Infantil ao sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica;
- d) a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, exigindo do Estado deveres para com esse novo nível de ensino.

Dessa forma, a Educação Infantil, entendida como creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), passa a ser reconhecida como um nível de ensino, característica importante, se considerar que há tempos a função de guarda, assistência e cuidado dava a tônica da prática educativa, já que, no Brasil, a Educação Infantil constitui-se historicamente diferente para crianças de baixa renda e para as abastadas.

Para crianças de baixa renda, eram reservadas as creches, as quais atendiam em período integral, tinham o objetivo de substituir as mães das crianças pequenas e pobres e se vinculavam aos sistemas de bem-estar social, às políticas assistencialistas e compensatórias para suprimento das primeiras necessidades infantis, como os cuidados físicos. Por esse motivo, as creches eram entendidas

como caridade, dádiva a esses infantes e a sua família, já que lhes estavam fazendo o favor de oferecer oportunidade de atendimento.

Em se tratando de crianças das classes mais altas, a preocupação era com a educação escolar, isto é, com a instrução e a escolarização. Para elas, surgiram os jardins-de-infância, os quais atendiam em período parcial os filhos de famílias abastadas, na faixa etária entre 4 e 6 anos. Essas instituições não apenas os abrigavam, como também, os educavam, de acordo com um projeto pedagógico, cuja finalidade era prepará-los para o processo da escolarização formal.

Dessa forma, a Educação Infantil apresentava-se como paliativo para os problemas da pobreza e, por outro lado, amenizava as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau.

Entretanto, atualmente com a LDB, tende-se a outro polo da educação, entendido como escolarização, a 'conteudização'. É preciso muita atenção ao que Saviani (1976) denomina "espírito da lei", ou seja, há que se refletir sobre a fonte inspiradora, a doutrina e os princípios que informam uma lei, pois a LDB, ao estabelecer a Educação Infantil como um nível de ensino, regulamentá-la com estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, para propor que seus processos educativos ocorram preferencialmente em instituições regulares, possibilitou uma série de normatizações próprias da instituição escolar e uma ausência de definição precisa da Educação Infantil.

E, segundo Nascimento (1999, p. 104) "uma estruturação escolar por si só não dá conta da operacionalização de modelos de atendimento à criança de 0 a 6 anos com o caráter multifacetado que pressuporia a integração de ações de saúde, educação, assistência social e cultural".

Então, percebe-se que, durante décadas, as propostas de Educação Infantil se baseavam no assistencialismo, como forma de retirar as crianças da rua para colocá-las entre quatro paredes com cuidados mínimos de saúde, higiene, alimentação e vigilância. E, atualmente, ocorre o mesmo, só que com a excessiva preocupação da educação no sentido da instrução. Agora, as crianças permanecem entre quatro paredes para preencher exercícios e dar conta de conteúdos escolares, além de atividades fragmentadas e pouco importantes para a educação e para o desenvolvimento infantil.

Nessa concepção, a criança, a qual deveria ter um atendimento multifacetado que enfatizasse as questões afeitas ao cuidado e à educação (binômios

complementares e indissociáveis), passa a ser vista como um estudante comum (mesmo que tenha 6 meses de idade) e o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares.

(...) se há tempos, não muito remotos, o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava a tônica educativa do atendimento, o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização.

(NASCIMENTO, 1999, p. 108)

Em 1905, o Ministério da Instrução Pública Francesa temia e alertava para o que hoje acontece no Brasil, quando “(...) a escola maternal pouco a pouco se desviou de seus fins e transbordou para o ensino primário. Esqueceu-se de que ela tem um objetivo próprio; que ela não deve ser nem uma garderie nem uma escola elementar.” (Nascimento, 1999:110).

Dessa forma, ao perpetuar uma cultura que reflete, para a Educação Infantil, valores cristalizados nos modelos do Ensino Fundamental, estabelecem-se exageros e inadequações (como oferecer somente práticas de leitura, de escrita e de cálculos), desrespeitando experiências significativas da criança.

Há uma preocupação em acelerar o aprendizado já na fase infantil, devido, sobretudo, a uma mentalidade que busca a ascensão social pela escola, por entender que, quanto mais cedo se aprende, melhor será para o futuro da criança.

Segundo o sociólogo Touraine (1998, p. 318), “(...) alguns ainda hoje se vêm tentados a considerar a educação como uma preparação para a vida assim chamada de ativa, e portanto, a pilotá-la a favor da corrente, isto é, a partir das demandas e das capacidades do mercado de trabalho.”.

Desse modo, “(...) esquece-se a criança, sua forma específica de aprendizagem e desenvolvimento. Toma-se a criança como pequeno adulto, com potencialidades para crescer mais rápido e aprender ainda mais depressa”, como afirma Kishimoto (2001, p. 9).

O objetivo, então, torna-se preparar a criança para o futuro que é a escola fundamental e, posteriormente, o mercado de trabalho, antecipando etapas, e não permitindo a ela viver o presente como momento fundamental e necessário do que está por vir.

Essa idéia não significa uma oposição ao Ensino Fundamental, já que as crianças, ao concluírem a Educação Infantil, ingressarão nesse nível de ensino. Há que se ter uma preocupação com essa articulação, mas com um olhar atento às especificidades e características de cada uma, porque se não for assim, a instituição infantil acaba por se fechar para a cultura da infância, para sua expressão e exploração, privilegiando o conhecimento sistematizado, fato que acaba por permitir estruturas e atividades inadequadas.

A finalidade da Educação Infantil, então, não é a de atribuir futuras responsabilidades adultas a partir de conhecimentos intelectuais e científicos nem uma preparação para a vida, porque ela é a própria vida, a vida presente.

Segundo Froebel (1896), a educação não é preparação para um estado futuro. A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. A educação ocorre no processo, e não, no passado ou no futuro.

Mrech (1998) afirma que ausência não é falta e, dessa forma, a ausência, nas crianças, de características próprias dos adultos é o que justamente chamamos de infância, ou seja, é considerar a dinâmica do processo de construção da infância.

Assim, a Educação Infantil, ao polarizar as práticas entre cuidado e educação, elimina o tempo da infância e torna a criança um precoce aprendiz. Mantém-se, assim, a tradição pedagógica da Educação Infantil, predominantemente assistencialista ou precocemente escolarizada, sem se considerarem as necessidades e as características das crianças de 0 a 6 anos, ou seja, as peculiaridades dessa fase da vida, tais como: apreensão da realidade e do conhecimento, apropriação de significados e, sobretudo, dela como um sujeito de postura ativa diante do mundo.

À criança não é permitido viver e recriar a cultura como um direito humano essencial, necessário à construção de uma identidade pessoal enraizada, sensível e forte.

Em ambas as situações não há propostas de autonomia, expressão e identidade da criança de 0 a 6 anos e qualquer outro tipo de aprendizado fundamental para o desenvolvimento dela, como o brincar, principalmente de forma livre, não encontra muito espaço nos planos curriculares e metodológicos das instituições infantis.

Dessa maneira, percebe-se que, apesar de discussões e apontamentos, os processos de estruturação e reorganização da Educação Infantil, nas práticas sociais, ainda não garantem os direitos fundamentais das crianças promulgados pelas leis, as quais, por si só, não garantem mudanças. Há, muitas vezes, um grande abismo entre o que rege a lei e o que se faz na prática: uma omissão social com a Educação Infantil, impedindo a criança do direito à educação, porque se priorizam políticas desarticuladas e de assistência.

Então, mesmo como parte integrante da Educação Básica, as concepções desse novo nível de ensino continuam sem suas especificidades reconhecidas ou consideradas como relevantes.

1.2. Breve histórico da Formação de Professores de Educação Infantil e cenário atual

Ao longo da história da formação do professor de Educação Infantil, poucas foram as oportunidades dadas a ele para se manifestar sobre suas práticas pedagógicas e para refletir acerca de sua importância e da complexa rede de ações no processo de qualificação e de transformação das escolas e da realidade da educação infantil brasileira.

Com o processo de industrialização e de crescente urbanização da sociedade brasileira, no início do século XX, o magistério deixa de ser uma profissão atrativa para docentes do sexo masculino, que já conquistam novas possibilidades de trabalho, de salário e de ascensão social. Com essa mudança, a profissão surge como oportunidade de escolarização e profissionalização da mulher, que sai do campo doméstico e alcança o espaço público.

Há que se considerar que essa formação profissional não representou, no geral, uma opção das mulheres, mas uma tentativa de adaptá-las a um padrão externo desejável de comportamento feminino. E, dessa forma, estimulava-se o ingresso delas nos cursos de magistério como aperfeiçoamento do instinto materno e das funções de mãe e de dona de casa.

Na segunda metade do século XX, em decorrência, sobretudo do aumento da demanda de atendimento às crianças pequenas, cresce a necessidade de formação de mais docentes.

Por volta da década de 1970, o ingresso das mulheres de classe média na profissão implicou ganhos importantes para a Educação Infantil, porque houve reivindicações para a ampliação de vagas destinadas às crianças em instituições, bem como, para se proporcionar melhor qualidade desse atendimento.

Todavia, mesmo com as crescentes exigências da Educação Infantil, a necessidade de formação específica para as professoras das crianças de 0 a 6 anos era ainda periférica, considerada como de menor preocupação que a dos outros níveis de ensino e diferenciada entre pré-escolas e creches, principalmente devido à polarização assistência/educação e à destinação social.

Desse modo, os profissionais de creche precisavam somente gostar de criança, ter boa saúde e boa educação, dentre outros requisitos pessoais. Professores destinados à pré-escola, quando não encontravam emprego no Ensino Fundamental, deveriam ter requisitos abstratos, como 'vocação' para trabalhar com crianças.

Se, nas décadas passadas, houve algumas tentativas e esforços, mesmo que insuficientes, de formar educadores pré-escolares em nível médio e superior, elas foram isoladas.

Atualmente, a LDB/1996 reconhece aos educadores a necessidade de sua qualificação profissional, inclusive aos de Educação Infantil e estabelece, como regra para a formação dos profissionais da educação básica, o nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a de nível médio na modalidade normal.

A LDB afirma ainda que, até o fim da 'década da educação' (1996-2006), somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Assim, a Lei prevê a formação dos quadros docentes, em grande parte precária, em nível superior, desativando em pouco tempo o ensino médio. E, para agilizar essa formação – já que a demanda por aperfeiçoamento de qualificação profissional é alta e urgente –, a mesma lei cria uma nova modalidade de curso – Normal Superior que ocorre no interior dos Institutos Superiores de Educação – cabendo também a esse a formação do profissional da educação.

Entretanto, ao permitir a convivência de dois modelos institucionais distintos: o modelo universitário e o não-universitário (nos Institutos Superiores de Educação), a legislação atual recupera idéias gestadas e abandonadas no início do século passado.

Até a década de 1930, predominava no Brasil a formação de professores em nível médio, visando prepará-los para o exercício da docência no ensino primário e infantil. Em 11 de abril de 1931, foi promulgado o decreto no. 19.852, o qual previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação dos professores de todos os níveis de ensino, com a intenção de se criar uma instituição caracterizada pela abrangência de um amplo campo de estudos: cultura geral, docência e pesquisa.

Dessa forma, visava-se integrar o bacharelado à licenciatura, configurando-se um novo modelo de formação profissional que unificava formação universitária e profissionalizante.

Entretanto, até 1939, as iniciativas oficiais destinadas à formação do professor em nível superior não saíram do papel e, posteriormente, não lograram êxito. Uma das causas desse insucesso é o fato de predominar na tradição brasileira – inclusive atualmente – a estrutura de escolas profissionais superiores isoladas, fato que impossibilitou o desenvolvimento do caráter de instituição multifuncional pretendido.

Nas palavras de Damis (2002, p. 107),

A nova faculdade jamais foi aceita na sua função integradora pelas demais escolas, que chegaram a hostilizá-la, fazendo com que esta, para se defender, tenha sido obrigada a ‘dar ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário’ somente subsidiariamente se devotando à formação acadêmica dos especialistas em letras, ciências e filosofia.

Assim, a Faculdade ficou reduzida a uma abordagem prática e utilitária da docência, transformada em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes, “não conseguindo cumprir as finalidades inicialmente previstas e predominando um caráter de especialização técnica, precária e insuficientemente cumprida em sua prática. À faculdade de filosofia foi destinada a formação de docentes para o ensino secundário e normal”, segundo Damis (2002, p. 109).

Com a lei no 5.540/68, a formação do professor passou a ser função de duas unidades distintas: os institutos de ensino básico e as faculdades de educação. A implantação dessa lei possibilitou a desvinculação entre o conteúdo específico (responsabilidade dos institutos de ensino básico) a serem objetos de docência e os conteúdos pedagógicos (destinados às faculdades de educação).

Portanto, essa lei ratifica a não integração entre cultura geral, docência e pesquisa, favorecendo um empobrecimento da formação de nível superior do professor, predominantemente técnica.

Esse quadro propiciou ainda a expansão do ensino superior pela iniciativa privada, o que resultou em instalações precárias, cursos de duvidosa qualidade em que se ministrava um ensino puramente expositivo.

Damis (2002, p. 115) assim historia essa situação:

Nessa perspectiva de análise, fica evidenciado que, no Brasil, de algum modo, foi implantado e preservado, historicamente, um duplo modelo de organização institucional na formação do professor: em 1939, foi criado, na estrutura institucional da faculdade de filosofia, o curso de didática que sobrepunha a licenciatura ao bacharelado em filosofia, ciências, letras e educação; em 1969, os estudos relativos aos conteúdos específicos da docência ficaram nos institutos básicos, e os estudos pedagógicos, nas faculdades de educação; a partir de 1996, foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação ministrada nas universidades da formação dos institutos superiores de educação.

Percebe-se, então, que a mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como locais preferenciais para essa formação, o que recoloca e reforça, mais uma vez, a desvinculação entre formação pedagógica e formação nos conteúdos específicos do ensino, ou seja, entre ensino e pesquisa, já instalada no Brasil nos modelos anteriormente utilizados para a formação do professor. Assim, há um retrocesso na qualidade da formação do professor de Educação Infantil.

Duas razões são apontadas como justificativas para a reinserção dessa modalidade de curso nos tempos atuais: a primeira é a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação, em todos os níveis, incluindo a Educação Infantil; e a segunda é eliminar a dissociação entre teoria e prática.

Com relação à primeira fundamentação, nota-se que ela é falaciosa, pois os Institutos Superiores de Educação apresentam uma formação técnico-profissionalizante. E Scheibe (2002, p. 54-5) completa:

(...) com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias. As diretrizes curriculares que orientam sua proposta se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e produção de conhecimento.

Percebe-se, então, que essa nova definição só evidencia a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior.

Dessa forma, os Institutos Superiores de Educação não se beneficiam da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a cultura universitária, não fazem jus a cursos acadêmico-científicos e não articulam docência, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a segunda justificativa para a criação dos Institutos Superiores de Educação como superação da fragmentação teórico-prática, não se fundamenta também, já que, com sua institucionalização, ratifica-se a separação entre a formação profissional, que ocorre em seu interior, e a universitária.

A criação de uma nova modalidade de curso de formação só se justificaria para ofertar alternativas para o acesso ao ensino superior, divergindo do modelo de Pedagogia, de 4 anos, para intensificar a formação nas áreas pouco privilegiadas, dentro de uma política de profissionalização que garanta a continuidade dessa formação. Parece que não é essa a proposta.

(KISHIMOTO, 1999, p. 8).

A criação dessa modalidade de curso, então, além não associar teoria e prática, não eleva a qualificação dos profissionais da educação, porque permite uma formação aligeirada, a custo baixo, cada vez mais em instâncias privadas, de curta duração, com pouca exigência na contratação do corpo docente, descompromissada com a qualidade do ensino e fora do espaço universitário.

Dessa forma, ao se determinar que o lócus da formação de professores seja preferencialmente os Institutos Superiores de Educação – os quais não possuem

tradição em nível superior nem condições físicas, materiais e humanas para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão –, reacomoda-se a desvalorização profissional, fortalecendo um descompromisso social, com uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação dos professores de todas as áreas.

É claro que as universidades apresentam também suas deficiências na formação do professor, como basear-se predominantemente na compartimentação disciplinar e na produção de conhecimentos abstratos e afastados das preocupações mais pragmáticas.

Entretanto, mesmo com suas imperfeições, elas são ainda os espaços mais privilegiados para produção e difusão de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma atuação mais competente na área. Isso porque o projeto pedagógico do curso de pedagogia em universidades integra a licenciatura e o bacharelado e define o perfil do pedagogo voltado para ações docentes e outras atividades inerentes ao trabalho pedagógico.

Assim, as universidades asseguram a formação docente paralelamente às outras funções do campo pedagógico e assumem o papel insubstituível de formar profissionais reflexivos e com capacidade de concepção e contextualização, capazes de produzir conhecimento e de analisar criticamente a realidade e a sociedade.

Além da produção autônoma do saber, da investigação, da reflexão, da análise crítica e da fundamentação teórica bastante sólida, há interação entre a investigação e ensino.

Assim, ao dar uma fundamentação mais consistente à atividade dos educadores dedicados à infância, reconhece-se que esses devem ser profissionais reflexivos, atuantes, críticos, comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas e que a universidade pode contribuir também para promover a profissão, e não apenas, os profissionais.

Recorremos a Pimenta (1996, p. 151) para se reafirmar a importância da universidade nesse processo:

A sólida formação (...) só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, então, falando de um processo emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira

na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

Nas palavras de Veiga (2002, p. 79),

(...) ao retirar da universidade a formação do professor, o MEC nega a sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo o professor a um 'profissional tarefeiro', mero executor de atividades rotineiras, acríicas e burocráticas. Nessa concepção, qualquer curso aligeirado e de baixa qualidade forma professores desvinculados do contexto social mais amplo, possibilitando a construção da identidade de tecnólogo do ensino.

Essa formação dos educadores, quando ocorre em outros ambientes que não o universitário, tem fortalecido a construção de uma figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, a de professores reprodutores de conhecimentos acumulados pela humanidade e com uma preparação prática, simplista e prescritiva, ou seja, que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer.

As competências do profissional da educação, então, ficam restritas a um saber prático, simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico. Desse modo, há reducionismo e generalidade na formação de um professor eminentemente prático.

Nesses cursos de formação baseados nessa concepção utilitarista, instrumental e fragmentária que dissociam a teoria da prática e o ensino da pesquisa, a construção do conhecimento ocorre de forma linear e imediata, correspondendo às necessidades práticas.

A formação reduz-se, então, a "uma relação de itens que devem ser aprendidos para o exercício profissional e suas respectivas habilidades para colocar em prática as competências", nas palavras de Veiga (2002, p. 79).

Assim, com o conhecimento disciplinar e pedagógico reduzido a técnica e a estratégias didáticas, comenta Veiga (2002, p. 80):

(...) o papel da pesquisa na formação do professor não é enfatizado com relevância. Sem ser um pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros.

Esse caráter predominante na concepção da formação do professor possui suas raízes no paradigma taylorista, baseado na racionalidade técnica, ou seja, na

abordagem prática e tecnológica da atividade docente, que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas, através da aplicação de teorias, métodos e técnicas.

Esse processo pressupõe, então, um trabalho individual, de isolamento do profissional, de aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros para a sua prática de ensino, já que esse paradigma prega, nas palavras de Souza (2005, p. 130-1):

(...) a aproximação da função do professor à do técnico executor de planos elaborados por especialistas(...)a partir dessa crença nos poderes da ciência pautou-se a alienação fundamental dos educadores, seqüela vigente até os nossos dias, dessa formação excessivamente técnica: a de sempre procurar esse suposto domínio no exterior do campo de seu trabalho.

Nesse sentido, acredita-se que o professor aprende a dar aula na prática cotidiana, transmitindo ao aluno, que aprende diretamente o que lhe foi apresentado. A consequência desse modelo, então, é a aplicação pura e simples do que o docente aprendeu, sem nenhuma forma de reflexão sobre sua prática, o que o faz reproduzir certos 'vícios', repetir pré-conceitos e incorporar as dificuldades de aprendizagem que ocorriam durante as práticas, quando ele realizava seus estágios, dentre outros aspectos de simples reprodução. Assim, o docente se conforma com o conteúdo ensinado, ao invés de tomar em suas mãos o que aprendeu e passar a operar com ele.

Dessa maneira, forma-se um modelo a ser seguido por todos que contém uma crença prévia de como esses professores devem agir profissionalmente. Essas estruturas, compostas de hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chaves, às quais Mrech (1999) chamou de estruturas de 'alienação no saber', reificam os lugares do discurso pedagógico que, inconscientemente e conscientemente 'obriga' o professor a pensar de determinadas formas por meio de divisões e classificações previamente estabelecidas.

Assim, o professor constroi um conjunto de imagens nas quais acredita e às quais dá validade, concebendo de forma padronizada a realidade.

Os professores aprenderam a pensar tradicionalmente os seus alunos de determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, de como deveriam atuar. Imagens que eles acreditavam. Imagens que eles validaram como reais. O que

eles não perceberam ou perceberam, e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar.
(MRECH, 1999, p. 24).

Nota-se, então, que, atualmente e sobretudo, pela pouca clareza do perfil do profissional de Educação Infantil desejado, a formação desses professores tem se concentrado em dois polos: um baseado na excessiva formação teórica, com um currículo formal fragmentado, com conteúdos e atividades distanciados da realidade escolar e oferecidos principalmente por universidades; e outro, com formação aligeirada, reprodutivista, para simples atualização dos conteúdos de ensino, excessivamente prática, sem teorias aprofundadas, reflexões e que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica e da realidade em que está inserido. Essa formação é ofertada, na maioria das vezes, por cursos de baixa qualidade em Institutos Superiores de Educação não vinculados às universidades.

Em ambas as concepções de formação de professores de Educação Infantil, persiste uma tradição expositiva, verbalista, de contato com livros, de excesso de linguagem, de discursos científico-educacionais e de pobreza de projetos de formação nas práticas educacionais, com pouco tempo de duração e com pouca realidade para observar, no qual se poderia aprender e partilhar esse processo de formação em contexto.

Assim, os cursos de formação privilegiam apenas a vertente da reprodução e/ou da construção do saber, esquecendo-se do que foi construído em outros momentos.

Os profissionais continuam acreditando que atuar profissionalmente signifique ter como requisito a formação específica em técnicas e materiais pedagógicos, não compreendendo a importante especificidade da Educação Infantil, da criança, da infância e a necessidade de observá-la e de escutá-la, mais do que de ensiná-la a partir de modelos estanques e de ações automatizadas.

Esse hiato entre a teoria e a prática pedagógica traz uma enorme imprecisão no campo pedagógico quanto à forma de atuar do professor. E, como consequência, o que se percebe, por meio de muitas análises das práticas pedagógicas e das organizações escolares, são práticas e teorias outras, e não, necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Há, portanto, uma enorme distância entre as concepções teóricas dos professores e sua prática pedagógica.

Com essa situação, as práticas em instituições infantis prosseguem arraigadas a construções historicamente adquiridas e o profissional de educação infantil acaba vendo ainda o que sabe, o que está enraizado por práticas passadas, e não atenta para aquilo que enxerga,³ isto é, não considera a criança real e a realidade complexa do sistema de educação nacional, o qual precisa urgentemente de transformações reais.

A conexão ato e pensamento está fragilizada porque o educador, muitas vezes, ainda age por impulso, sem pensar, ou sem se desligar de certas idéias, práticas e procedimentos, havendo uma estagnação e uma paralisação dos saberes. Muitos educadores infantis continuam apresentando rotinas conservadoras, imitadas de outros níveis de ensino. Em alguns casos, eles até explicitam claramente sua renitência ao modelo tradicional de ensino estudado ou a que foram submetidos, mas na prática, acabam concretizando essa mesma tendência pedagógica com seus alunos.

Há, assim, certa incapacidade de se colocarem em prática concepções e modelos inovadores de Educação Infantil por um academicismo excessivo ou por um empirismo tradicional. A consequência é que os cursos de formação são pouco eficientes para alterar a prática docente, por não a tomarem em seu contexto. Nas palavras de Pimenta (1996, p. 72): “Ao não colocá-la como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas”.

Para Nóvoa (2001), as universidades e os especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico, mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. A prática pedagógica não é um apêndice da teórica, mas um componente da formação que é intelectual e técnica.

O cotidiano das escolas é complexo, não havendo conclusões totalizadoras, descontextualizadas e determinadas para se prescrever. Não há receitas prontas, já que a teoria deve ser interpretada e analisada para intervir na realidade, e não, para copiá-la *ipsis literis*. E essa é a importância da formação do professor, não porque as teorias mudaram, mas porque se deve estabelecer uma melhor leitura do que acontece com ele no âmbito escolar.

³ Esse parágrafo faz referência a seguinte frase de Piaget: “A gente não vê o que enxerga, vê o que sabe.” (PIAGET, apud FREIRE, 1983, p. 22).

Percebe-se, então, que há atualmente uma riqueza de discursos, tanto político quanto educacionais, mas uma pobreza de práticas de formação.

CAPÍTULO II - Fundamentação Teórica

Observando o cenário da Educação Infantil e da Formação de Professores de Educação Infantil atualmente, nota-se que ambos os temas apresentaram avanços, mas também, alguns equívocos, sobretudo quanto à legislação e aos conceitos. Como consequência, houve implementação de estruturas majoritariamente contrárias à qualidade desses serviços e, conseqüentemente, da melhoria da educação brasileira.

Novos caminhos sobre os temas abrangidos apontam para tendências atuais e coerentes com os objetivos da Educação Infantil e da Formação de Professores de Educação Infantil e serão abordados neste segundo Capítulo. E eles representam a fundamentação teórica desta pesquisa que, posteriormente, será utilizada para a análise do PEC-Municípios e sua relação com os alunos-professores participantes.

2.1. Educação Infantil: Tendências atuais

Por ser diferente dos outros níveis de ensino, a Educação Infantil requer um novo olhar e uma aprendizagem das outras 99 linguagens⁴ da criança, além da racional/verbal. A pedagogia da infância deve contemplar uma gama de interesses, principalmente, os das crianças, atendendo suas especificidades e possibilitando uma identidade cultural e um sentimento de pertencimento.

A Educação Infantil precisa dar oportunidade para que a criança se torne criança, cresça, descubra, conheça a si e ao mundo por meio do brincar e das relações com o ambiente, com os objetos e as pessoas.

⁴ Referência ao texto “Ao Contrário, as Cem Existem” de Loris Malaguzzi (Secretário de Educação da cidade italiana de Reggio Emilia): “*A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.*”. Esse autor defende um olhar e uma escuta mais atentos à criança pequena, para entendê-la como sujeito do mundo e de sua educação, afirmando que “*Falamos muito sobre elas (as crianças), pouco com elas e quase nunca a ouvimos.*” (MALAGUZZI apud DIAS, 1997, p. 10).

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

(KUHLMANN JR., 1999, p. 57)

Oliveira-Formosinho (2007) admite que a concretização de um modelo pedagógico que entenda a criança como uma entidade ativa, que construa saberes, culturas, tenha liberdade e participe, só é possível, dentre outros pontos, se for adotado um modelo pedagógico, cujo referencial teórico e prático auxilie no pensar *antes, na e sobre* a ação. Tal modelo combina valores, teoria e prática, para que possam ser pensadas as finalidades educacionais e seus objetivos, bem como, o modelo curricular a ser adotado com orientações sobre a prática e a intencionalidade educacional.

Para uma práxis que atenda verdadeiramente às indissociações do processo educativo da criança de 0 a 6 anos, é importante a adoção de uma pedagogia que olhe a criança e lhe dê espaço de expressão, ou seja, é necessário valorizar a infância como categoria social, na qual a criança seja “concebida como ser humano em desenvolvimento, dotado de competências, saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social”, enfatiza Kishimoto (2001, p. 7).

Assim, uma pedagogia participativa propõe que os atores do processo educativo construam suas aprendizagens, integrando-as a sua ação, a seu pensamento e aos contextos de vida, pois, afinal, o homem não é um sujeito abstrato, mas interdependente de suas circunstâncias e de seu contexto.

E, no entendimento de Oliveira-Formosinho (2007, p. 22), “a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.”

Essa pedagogia defende o período tão importante da infância, ao dar voz e iniciativa à criança, entendida como um ser ativo, criativo sem levar ao extremo a idéia equivocada de “criança como centro” da educação, motivada por desejos, caprichos, sentimentos e interesses pessoais momentâneos dela como fins ou propósitos educativos. Não se deve ignorar esse sujeito ou falar por ele em projetos que são direcionados a ele, mas que nem contam com a sua participação.

Propor uma pedagogia transformativa e participativa não é considerar, como objetivo da escola somente a realização pessoal da criança, suas decisões e vontades nem optar pelo outro extremo, da mera aquisição de informação, mas integrar a orientação e a livre escolha da criança, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 20) adverte:

(...) não deve levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significado, objetivos e valores sociais (...) os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as crianças (com seus interesses e opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura). O processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, pois sua essência é a interação desses elementos fundamentais. A teoria educativa precisa constantemente refletir sobre os dois elementos e a sua interatividade, em vez de se entrincheirar de um dos lados.

Percebe-se, então, que esse modo alternativo de fazer desconstrói a pedagogia tradicional ou transmissiva, a qual se baseia nas idéias dualistas de Platão.

O filósofo grego acreditava na existência de dois mundos: o *sensível*, da incerteza, da mudança, da transformação, apreendido pelos sentidos e o *inteligível*, da verdade, da certeza, das idéias e dos conceitos, ao qual ascendemos pela razão. A consequência dessas idéias na educação é a compreensão de que o educando necessita chegar a esse mundo de verdades prontas e acabadas. E, para alcançá-lo, precisa apreender passivamente os conteúdos ensinados por aquele que tem mais saber, ou seja, o professor, figura central nesse processo de ensino-aprendizagem. As relações, então, são unidirecionais.

Segundo Cunha (2005), em *A República*, Platão afirma que educar é livrar o educando desse mundo. Para ele, a verdade nega o mundo empírico, a experiência imediata, por ele ser o mundo das aparências, das opiniões, das sombras e do não conhecimento.

Assim, Platão acredita que, o dever da educação é levar a criança ao mundo do saber e da verdade, o que a impede de se manifestar livremente ou de conceber outros padrões que não os adotados pelos adultos, detentores do conhecimento.

Nesse sentido, o conteúdo do currículo e a aquisição de informação são mais importantes do que o conteúdo da experiência da criança, vista como imperfeita,

egocêntrica e impulsiva. Assim, somente o currículo com seus saberes considerados essenciais e imutáveis é capaz de trazer a ordem com base na certeza do conhecimento, e não, na experiência confusa, vaga e incerta da criança.

Os objetivos, então, são na maioria intelectuais e devem ser alcançados rapidamente, o que reduz o tempo de experiência entre a criança e o objeto.

Para a educação tradicional, “conhecer o mundo seria ascender a uma realidade platônica, alcançando o mundo dos conceitos científicos: estes seriam os conhecimentos significativos a adquirir, distantes do mundo das sombras, da subjetividade e da fantasia”, afirma Kuhlmann Jr. (1999, p. 59)

A pedagogia da infância nega essas concepções provenientes do dualismo platônico, porque acredita que não precisamos recorrer às esferas metafísicas, transcendentais para justificar, explicar, entender e transformar o mundo.

Nesse sentido, valoriza-se a experiência e volta sua concepção educacional a ela, assim explicada por Pinazza (2007, p. 72):

A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação. A verdadeira experiência está na combinação ‘daquilo que as coisas nos fazem’, modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e ‘daquilo que nela podemos fazer’, produzindo-lhes novas mudanças.

Assim, o objetivo dessa escola para a infância é observar a experiência atual da criança, para que possam ser esboçados planos de desenvolvimento passíveis de mudança, conforme as condições se apresentarem. Em outras palavras, segundo Pinazza (2007, p. 75), o objetivo deve “alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado”.

Nesse sentido, uma educação progressiva compreende a criança como um membro social, com situação definida e regular, e não, como um ser incompleto, imaturo, que deve ser conduzido à maturidade, pois, como explica Pinazza (2007, p. 76), “somente vivendo de forma plena as experiências presentes é que nos preparamos para viver o futuro”.

Por isso, a pedagogia da infância compreende a competência da criança, observa continuamente o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento,

dialoga constantemente, promovendo o debate e o consenso, escuta a voz da criança e sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento e de sua aprendizagem, procurando conhecê-la, bem como, seus interesses, saberes, motivações, desejos e modos de vida.

Esse modelo pedagógico concebe a criança, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, o processo de aprendizagem, os materiais, a motivação, o papel do professor de maneira diversa, sem polarizar e transformar as classes de Educação Infantil em “classes de decepção infantil”, como bem definiu Kishimoto, na década de 1990.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007, p. 15), como

(...) uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo que do que o modo transmissivo.

O modelo pedagógico pautado em uma pedagogia participativa não trabalha com definições prévias, com soluções e verdades prontas, com manual de ensino. Esse modelo vê a prática, as relações com os alunos e com os conhecimentos como uma relação problemática, como algo a ser resolvido ou solucionado, já que não há soluções prontas *a priori*.

Dessa forma, a educação é significativa e os alunos são ativos, reflexivos, atuantes, vivos, com desejos, necessidades e têm conhecimentos, contrariando o ensino tradicional.

É ilustrativa a passagem citada por Pinazza (2007, p. 23), na qual Dewey defende a pedagogia da infância e sai à procura de carteiras para sua escola experimental, mas se depara com dificuldades para encontrá-las, até escutar de um comerciante: “Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir”.

Esse é um grande desafio para a educação: reconhecer na criança seus interesses e experiências pessoais e torná-los ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa de estudos.

Assim, a instituição educacional deve ser um “laboratório” onde as atividades e as experiências primárias são pontos de partida para a reflexão e para o processo

de conhecimento, exigindo da criança uma atividade mental em lugar de simples capacidades de absorção e reprodução. Por conseguinte, as experiências de vida não são opostas aos conteúdos curriculares, assim como as atividades práticas não o são às intelectuais.

Dessa forma, a educação permite que as crianças aprendam a descobrir, tenham sua curiosidade aguçada e se tornem sujeitos de seu próprio conhecimento, de modo que se desenvolvam como seres sociais, como indivíduos que sabem viver coletivamente e abrem mão do seu ponto de vista em benefício do grupo, da coletividade.

Percebe-se, então, que a escola de Educação Infantil proposta nesse modelo de pedagogia participativa e transformativa é mais complexa, porque, além de considerar as diretrizes gerais (nacionais, estaduais e municipais) que a sociedade estabelece como um guia para auxiliar na reflexão sobre objetivos, conteúdos e didática para crianças de 0 a 6 anos, leva em conta também particularidades, diversidades, expectativas, valores da escola e a criatividade do educando e do educador.

Nessas condições, o currículo revela a identidade da escola, pois reflete a compreensão, as representações e a concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimento, de cultura e do papel da Educação Infantil, suas relações com as famílias, a comunidade e o mundo em geral.

Atualmente, a maioria das bases curriculares da Educação Infantil tem colocado na centralidade da ação pedagógica os conteúdos curriculares, as áreas de desenvolvimento ou uma mescla dessas duas dimensões, de modo que

(...) as práticas educativas assentam-se em programas previamente estabelecidos, que definem um verdadeiro abismo entre as experiências trazidas pelas crianças de suas práticas sociais e os conteúdos mais elaborados, selecionados, classificados, ordenados e divididos, segundo uma lógica diferente daquela que se opera no processo infantil.

(PINAZZA, 2007, p. 74).

Essas “tendências” não rompem com a idéia da criança e da infância como referências abstratas, idealizadas e universais. É preciso, então, situar criticamente essas propostas pedagógicas, redefinindo-lhes os conceitos e a visão homogênea, pois, afinal, nenhuma proposta curricular é neutra. Há sempre uma finalidade, uma

intenção, uma filosofia norteadora sobre que tipo de homem e de sociedade se quer formar.

Observa-se, então, que a padronização pré-estabelecida desconsidera o conhecimento como trama tecida no cotidiano a requerer constante reflexão e construção de toda a equipe da instituição infantil. Em outras palavras, o currículo não é uma listagem de objetos e conteúdos a serem atingidos, mas algo vivo, dinâmico que envolve todas as ações do dia-a-dia da criança.

Por esse motivo não há regras fixas nem cartilhas ou guias de ação. O ofício de educar está em permanente reformulação. A educação é um processo constante de vir a ser, algo da ordem do incompleto. Dessa forma, introduz-se a necessidade de fazer uma leitura mais ampla dos contextos culturais, dos contextos educativos. Não se deve assimilá-los como verdades nem como certezas, sem saber de onde de fato eles partem e o que propõem, ensina Mrech (2005).

É, portanto, fundamental conhecer a criança por meio de suas múltiplas e complexas linguagens, vê-la, ouvi-la realmente, saber como ela pensa e constrói conhecimentos na interação com os outros e os objetos, aproximar-se dela, compartilhar experiências, porque cada criança é única.

O desafio é desenvolver a escuta atenta e um olhar sensível a sua produção, a suas histórias, observando sua participação democrática, suas brincadeiras e sua imaginação, entre tantos outros aspectos, os quais informam sobre seus conhecimentos, interesses e hipóteses que apontam para a solução de problemas.

Dessa forma, tudo o que acontece dentro ou fora do âmbito escolar pode ser objeto de estudos e projetos, principalmente aqueles temas que são recorrentes e contundentes, porque “o que existe, insiste”, ou seja, se aparece, re-aparece, insiste, é enfático, existe como significativo na vida das crianças e, portanto, indica interesses, necessidades e desejos mais valiosos delas, assegura Junqueira Filho (2003).

O trabalho com projetos é um exemplo de proposta pedagógica baseada nessa educação com intenção e ação, pois pressupõe atuação diante dos comportamentos das crianças. De modo que não há conteúdos e planejamentos rígidos e determinados *a priori*, mas objetivos gerais, pois o fundamental é o que emerge das crianças.

Nesse contexto, os assuntos, os temas de aprendizagem e os projetos surgem de um cotidiano rico de possibilidades, cujo conhecimento a ser ensinado

seja significativo e relacionado à experiência e à vida das crianças, pois, dessa forma, haverá interesse por parte delas.

São interessantes, ainda, atividades diversificadas, que considerem as escolhas, as competências, o ritmo de cada criança e o desenvolvimento das infinitas possibilidades de linguagens, por meio dos “cantinhos” de atividades (jogos, instrumentos musicais, modelagem, desenho, pintura, dobradura).

Nesse ambiente rico de aprendizagem, as crianças se agrupam por interesses comuns, fazem trocas, escolhas livres entre as várias propostas apresentadas pelo professor e se organizam segundo seus próprios critérios.

Reafirma-se, sob essa perspectiva, um currículo equilibrado entre a intervenção do adulto – o que gera oportunidades de avançar nas aprendizagens – e os desejos, necessidades infantis, visando a integração social da criança e seu desenvolvimento integral – físico, afetivo, intelectual, moral – para a formação de seres críticos, criativos, tolerantes, descobridores, ativos, participantes, autônomos, cooperativos, responsáveis.

Há que se ressaltar a necessidade de o espaço (interno e externo) oferecer propostas diferenciadas e situações diversificadas que ampliem as possibilidades de exploração e “pesquisa” infantis.

Uma organização adequada, segura e acessível do ambiente e do material convida a criança a interagir, a agir, a pensar e a se expressar, possibilitando o exercício da autonomia, da liberdade, da iniciativa e da livre escolha.

Assim, com elaborações variadas que apontem para criações inusitadas e originais, tudo disposto a dar voz ao pensamento, às representações simbólicas e à imaginação infantil, o espaço oferece, então

(...) maiores oportunidades de interações significativas entre os pequenos, entre eles e as educadoras e a cultura circundante. Um espaço rico, convidativo à exploração, coerente com uma nova forma de ver a criança: sujeito ativo, capaz de criar, transformar, expressar conhecimento, sentimento, individualidade.

(THIAGO, 2000, p. 57).

Várias pesquisas vêm sendo realizadas por diversas áreas da ciência e apontam como as múltiplas linguagens (lúdica, artística, entre outras) são fundamentais ao desenvolvimento da criança pequena, proporcionando benefícios ao desenvolvimento afetivo, social, psicomotor e cognitivo dela.

O desenho, por exemplo, possibilita à criança criar e ser autora de sua própria criação, que "num determinado momento, percebe que tudo aquilo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação", explica Derdyk (1989:64).

Esse espaço da criação é também lúdico, por isso toda criança desenha: para brincar e se expressar pessoal e originalmente, de se lançar à frente, de se projetar. O desenho reúne, assim, o aspecto operacional (funcionamento físico, temporal, espacial, material, de regras) e o imaginário (projetar, pensar, idealizar, imaginar situações), trazendo à tona desejos, representações interiores, sentimentos, pois a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial ao manifestá-lo.

Nas palavras de Derdyk (1989, p. 51), "o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar".

O brincar é outro exemplo da importância das múltiplas linguagens da criança. Sua realização é uma necessidade inerente ao sujeito, pois é um instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. É uma busca curiosa, intensa e viva de entender e assimilar o mundo, pois a representação possibilita a interiorização dele. Ademais, ao mesmo tempo em que o brincar transcende o real, possibilita lidar com ele.

E, como explica Dias (1996, p.14):

Na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento e enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo.

Esse elemento tão fundamental e essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança, na maioria das instituições de Educação Infantil, não faz parte de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil.

Nas palavras de Kishimoto (2001, p. 11): "No longo caminho percorrido pela constituição do campo da educação infantil, entre a assistência e a educação, a maternagem e a profissionalização, a escolarização e a vivência de experiências significativas, o brincar foi sendo marginalizado."

De fato, creches e pré-escolas, na sua maioria, além de segmentarem a assistência e o cuidado, opondo "(...) a função da guarda e proteção à função

educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (KUHLMANN JR., 1999, p. 60) polarizam, também, o brincar e o escolarizar.

Dessa forma, criam, ainda, um distanciamento entre o brincar e o educar, embora essas dimensões possam ser aproximadas e complementares, necessitando da incorporação integrada na prática das instituições infantis.

Nota-se, então, que as infinitas possibilidades do mundo exterior favorecem a possibilidade de as crianças desenvolverem o pensamento simbólico-intuitivo, imaginativo e criativo.

Daí a relevância do incentivo dessas e de outras atividades e linguagens, as quais permitem, segundo Dias (2007, p. 7), “(...) a experimentação, a inventividade, a imaginação e a ampliação de um repertório de experiências existenciais, artístico-culturais, humanas, possibilitando à criança a construção de uma identidade investigadora, forte, sensível, participativa e solidária diante do mundo”.

E, para que tudo isso ocorra de maneira tranquila e proveitosa para a criança, há que se contar, ainda, com a participação efetiva das famílias como parceiras da escola e, também, com a abertura afetiva entre elas, para que possam ver, ouvir e trocar. Esse processo auxilia a criança a desencadear o interesse e as competências para a exploração do corpo e dos objetos, além de ser decisivos na constituição psíquica e nas aquisições instrumentais.

Entender e aceitar tal imagem de criança significa transformar a práxis, de modo que haja realmente uma incorporação em cotidianos que a respeitem. É importante, então, garantir e respeitar os direitos à infância (sem antecipação da vida adulta e da escolaridade do Ensino Fundamental), bem como, indissociar o cuidado/educação, otimizar as condições e recursos materiais e pessoais, para que haja um ensino de qualidade. É relevante também oportunizar ambientes de vida em contexto educacional que desenvolvam as múltiplas linguagens da criança e, além disso, há que se estimular a convivência, a solidariedade, a cooperação, enfim, todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, necessários à construção de sua identidade, autonomia e especificidade.

Esses aspectos são essenciais para uma Educação Infantil de qualidade e devem ser respeitados, sobretudo quando se ampliam as vagas para crianças em instituições.

Entretanto há ainda muitos desafios para garantir à criança o direito à Educação Infantil e a viver plenamente sua infância como sujeito ativo, participativo,

integral, a começar pela proposição de uma política clara quanto ao financiamento, ao acesso, à expansão de vagas, à qualidade do atendimento, bem como a elaboração e execução de projetos adequados à valorização e à formação inicial e continuada de qualidade de professores e orientadores de Educação Infantil.

Para que esses aspectos sejam colocados em prática e transformados em ações, não bastam apenas discursos distantes da realidade da maioria das escolas infantis nem propostas governamentais impositivas, que não se legitimam, porque, como lembram Mello e Rosseti-Ferreira (2006, p. 30), somente

(...) é possível pensar em processo de construção de qualidade quando uma família sabe escolher e exigir; quando um professor luta por sua formação continuada ou por melhores condições de trabalho; quando prefeitos, vereadores ou conselheiros de educação respeitam metas e quando universidades promovem trabalho continuado de formação. Sob essas condições, a experiência na creche e na pré-escola certamente trará novos elementos à história de vida da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento, articulado com o contexto familiar.

2.2. Formação de Professores de Educação Infantil: Tendências atuais

Atualmente, como apresentado anteriormente, há uma retórica política e intelectual sobre a importância do professor para os “desafios do futuro” e dele, como centro do processo educacional, sobretudo, devido à intensificação da globalização e da exigência de profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados como solução para as mazelas educacionais.

Nas palavras de Fullan (1993, p. 101), “A formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”.

Dada, então, a devida importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional, já que, como explica Leite (2005, p. 194), “somente uma boa qualificação profissional pode trazer competências e saberes necessários, capazes de alterar o cotidiano das instituições revertendo em melhoria no desenvolvimento infantil”.

Na Educação Infantil, a formação profissional de qualidade é vista também como principal ferramenta de ação capaz de enfrentar a maioria dos entraves desse nível de ensino, além de favorecer uma pedagogia realmente participativa e

transformativa, ao colocar em prática concepções de criança e educação inovadoras, porque compreende a criança como um ser competente, participativo e com direitos.

No atual momento histórico, a percepção de que “um dos aspectos primordiais para a qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos consiste, justamente, na formação das pessoas que nela atuam” (MIEIB, 2002, p. 78), aliada à constatação da falta ou do precário preparo dos profissionais atuantes nesse nível de ensino, estimulou o governo a vislumbrar na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção nas políticas educacionais.

Nesse sentido, algumas recentes mudanças na legislação nacional, abordadas anteriormente, têm buscado alterar o quadro atual de formação de professores de Educação Infantil que se perpetua historicamente.

Com esse clima instaurado a partir das Leis, a formação profissional para a Educação Infantil ressurgiu, mas com alguns equívocos.

É preciso ir além de cursos de formação de professores de Educação Infantil padronizados, os quais têm sido tecidos tradicionalmente de automatismos, repetições que impedem que alguma coisa nova surja nessa área da educação, fazendo-a retornar sempre ao mesmo lugar.

A formação do professor não se resume a livros, métodos e modelos, mas exige a reeducação do olhar e o exercício diário para se tornar um sujeito leitor de si mesmo, do mundo e das crianças.

Dessa forma, a formação do educador infantil não deve ocorrer somente no sentido da atualização e de mais aprendizado, em uma progressão geométrica. Trabalhar com a ideia de formação não significa jogar fora a experiência passada e começar tudo novamente, porque o ser humano não é máquina nem computador.

Formar, não é acumular informação e instrução, mas sim, trabalhar com elas, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, porque a preparação para o magistério e para a atividade de ensino são tarefas complexas e imprevisíveis, para as quais são necessários: experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos (a partir das necessidades postadas pelo real) e didáticos.

Para tanto, exigem estudos, pesquisas e atualização contínua por parte dos que atuam nesse campo. A conclusão do magistério ou da licenciatura, então, é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação.

A profissão do professor exige que ele esteja sempre se formando, uma aprendizagem ao longo da vida que nunca se fecha em si mesma. É uma atividade profissional, segundo Mrech (2005, p. 28), “(...) que se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa, dos cursos de atualização, de formação, de extensão etc.”.

Passamos da crença ingênua da transmissão única para outra proposta, na qual se evidencia cada vez mais a complexidade de metodologias, estratégias de ensino e teorias dirigidas a cada aluno, visto como um sujeito em sua singularidade. Há uma relevância de subjetividade, individualização e diversificação, pois, ainda nas palavras de Mrech (2005, p. 17), “vivemos atualmente uma educação menos socializada e idealizada. Uma educação mais direcionada para a diversidade, para o outro, para o sujeito”.

Para Touraine (1998, p. 322), hoje, “uma educação centrada na cultura e nos valores cede lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro”.

Segundo Freire (apud DIAS, 1997, p. 24),

(...) estes saberes, o saber do aluno como gente, como processo, como projeto, o saber do aluno como liberdade que precisa ganhar a sua autonomia, são os que considero básico para o professor. A partir desta sabedoria, na própria prática aperfeiçoamos as técnicas de trabalho, caminhos, métodos e materiais.

Para tanto, os docentes precisam apresentar uma prática de reflexão que permita o embasamento teórico necessário e considere a diferença, a singularidade, os problemas, não como genéricos, mas sim, como situações específicas que não podem ser solucionadas somente por meio da técnica, sempre considerada universal e passível de generalização. A realidade é complexa, singular e incerta e não se encaixa em modelos preestabelecidos, porque não tem respostas prévias.

Não se trata, então, somente de levar aos professores um saber ou explicações de como eles poderiam ensinar mais e melhor, mas também, aspectos de ordem ética que revelem a realidade de cada escola e de cada aluno em toda a sua singularidade. O processo não está pronto, precisa ser construído e reconstruído para atender às necessidades específicas e gerais do aluno.

Na sociedade atual, evidenciou-se que o professor necessita estabelecer novos laços sociais, criar outras maneiras de lidar com a educação, com a escola,

com os alunos e com a sociedade. A educação atual tem se tornado mais do que nunca relacional. E esse circuito relacional não se perpetua nunca da mesma forma, já que a educação é um processo em constante transformação. Assim, ela se abre para o futuro, e não se refere a uma pura e simples transmissão do passado ou de um presente prévio, como ensina Mrech (2005).

Dessa forma, o educar não diz mais respeito a apenas transmitir informações, passar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais implicam o professor e o aluno como sujeitos, na construção de algo novo.

Nas palavras de Pereira (1998, p. 170), “ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria nem a conformar-se com um modelo. É, antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situações de incerteza e, muitas vezes, de emergência”.

Parafraseando Dewey (apud CUNHA, 2005) e Freire (1976), educar não é um ato de consumir idéias, mas sim, de criá-las e recriá-las.

Assim, em substituição ao modelo da racionalidade técnica, que não atinge uma verdadeira transformação nas práticas dos educadores, mas é bastante utilizado nos processos de formação de professores de Educação Infantil e melhor explicitada anteriormente, vários autores como Schön, Nóvoa, Tedesco, Zeichner e Stenhouse, propõem o modelo da racionalidade prática, no qual o professor não deve ser um técnico, um executor, mas sim, um “investigador na sala de aula”, nas palavras de Zeichner (1993); deve ser um “prático reflexivo”, para Schön (1995); é preciso um “professor autônomo”, segundo Tedesco (1997). E, para Gómez (1991), o professor deve ser capaz de criar as suas próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente e artístico-criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos, adquiridos na prática docente.

Nóvoa (1991) rejeita também a redução dos professores a meros técnicos preparados para executar as idéias passadas por outros ou preparados com as melhores maneiras de transmitir um determinado corpo de conhecimentos. Esse pesquisador defende a necessidade de os professores atuarem como intelectuais capazes de transformar a realidade.

Para tanto, a figura do professor tecnólogo do ensino deve dar lugar à do agente social, ou seja, aquele que tem uma formação teórica de qualidade, interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, que busca a compreensão da

totalidade do processo de trabalho docente, um ser crítico, que trabalha coletivamente, que constroi e domina os saberes da docência.

Veiga (2002, p. 83) acredita que o agente social compreende que

(...) a construção e a aquisição de saberes docentes é um processo amplo e não linear, devendo ocorrer da forma mais coletiva possível, refletindo sobre situações práticas concretas, portanto, a formação deve propiciar o vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla.

O professor é, então, um investigador permanente de sua própria prática pedagógica que analisa, interpreta e busca solucionar situações problemáticas do dia a dia, produz conhecimentos e repensa os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho pedagógico. E deve ser também reflexivo, pois reelabora os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares e, além de ser um pesquisador constante da realidade escolar e de suas atividades docentes, é um intelectual em processo contínuo de formação.

Assim, a instituição educativa torna-se um foco de ação-reflexão-ação e, também, de ação coletiva, integrando todo o pessoal que atua na escola. Ademais, o professor agente social é capaz de planejar e gerir o ensino-aprendizagem e de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional, como as políticas públicas para a educação. Desse modo, o professor tem um compromisso social e uma reflexão crítica, nos quais práticas, valores e instituições são problematizados.

Percebe-se, então, que a formação desse professor agente social é muito mais complexa do que a do tecnólogo do ensino, já que, além dos aspectos teóricos e metodológicos, outros tantos são essenciais para que ele possa agir com eficácia. Portanto, essa formação de professor de Educação Infantil não ecoa nos dois tipos de formações do cenário atual, citados anteriormente: os elaborados nos Institutos Superiores de Educação e nas universidades.

Um curso de formação de professor de Educação Infantil, em sua estrutura curricular, precisa priorizar a prática reflexiva e a pesquisa. Essa última cuida de fatos, processos, sistemas educativos e de todos os aspectos da prática pedagógica para descrever, explicar, produzir saberes de caráter geral duráveis e integráveis a teorias.

Paralelamente, a prática reflexiva dirige o olhar para o contexto imediato, com a finalidade de compreender, regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular vista de seu interior. Assim, investigam-se não apenas teorias e métodos de pesquisa, mas também, a prática pedagógica em seu ambiente natural, como recomenda Perrenoud (1999).

O próprio nome Pedagogia significa ciência prática da prática educacional, a partir da qual se entende que é necessário tomar a prática como ponto de partida e de chegada do processo de formação. Da prática para a prática.

Dessa forma, a investigação da prática pedagógica é uma atitude necessária e constante ao perfil profissional do professor, como uma ação direta, não baseada em modelos segmentados e, sobretudo, que ocorra desde o início dos cursos de formação, para ser percebida como instrumento científico de observação, avaliação, formação, e não, como campo de aplicação.

O eixo norteador da formação do professor de Educação Infantil é, então, a prática aliada à reflexão crítica. É uma relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. Essa articulação da teoria com a prática busca estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão do docente sobre a realidade, para melhor conhecê-la e transformá-la.

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva sobre a experiência favorece a construção de novos saberes. E, para Donald Schön (1995), o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas sim, um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula, tendo como objetivo superar as dificuldades vivenciadas no dia a dia.

Dessa maneira, o autor entende que a formação do professor não ocorre em momentos distintos, ou seja, primeiro, vem a formação teórica e, depois, a experiência prática, mas é um diálogo da teoria com a prática. É nesse diálogo que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos, ou seja, ao refletir sobre a prática, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais, como um especialista técnico que apenas reproduz esses conhecimentos.

Coll et al (2003) corroboram essa relação dialógica entre a teoria e a prática, afirmando que o docente deve refletir sobre o que faz e porquê o faz. Ele precisa

recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação.

Necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso (...) precisamos de teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina, teorias que podem e devem enriquecer-se infinitamente com contribuições acerca de como influem, nessa aprendizagem e no ensino, as diferentes variáveis.

(COLL ET AL, 2003, p. 12).

Daí a formação docente ser um processo interativo, dinâmico, dialógico e estimulante de uma atitude crítico-reflexiva, para que ele seja capaz de elaborar um pensamento e uma prática autônomos, ao pensar e refletir sobre seu fazer.

Para Dewey (apud CUNHA, 2005), não há também esse dualismo entre teoria e prática, historicamente perpetuado desde Platão. Tal autor americano propõe uma prática educacional vinculada à vivência do aluno, sem definições prévias nem soluções prontas. A educação, na concepção deweyana, entende a sala de aula com um grupo específico de alunos, com suas características e com o conhecimento a ser transmitido, mas sem métodos únicos. Não é um mundo platônico nem um manual de verdades prontas, como do Visconde de Sabugosa, que encontra sempre a receita certa para qualquer problema nos livros.

Converter estudos e teorias científicas em modelos, diretrizes e regras, reduzindo a ação pedagógica a “como fazer” desconsidera a complexidade da prática educativa e das inesgotáveis situações e fatores que nela intervêm.

A prática não é uma ciência aplicada, porque permite a ambiguidade, os saberes espontâneos, o imprevisto – o qual não é sinônimo de improvisação, de espontaneísmo pedagógico. Por esse motivo, é complexa e cria possibilidades múltiplas, além de exigir articulação entre concepções e saberes teóricos e práticas, crenças e valores, porque essa é uma triangulação interativa constantemente renovada.

Dewey (apud CUNHA, 2005) contradiz, então, a pedagogia da transmissão, muito presente em cursos de formação, a qual concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas através de teorias, métodos e técnicas. Tal autor afirma que esse modelo se perpetua devido a simplicidade, previsibilidade e segurança da sua concretização,

pois resolve a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, ao unidirecionar os saberes a serem transmitidos, delimitando o tempo e o modo desse fazer.

A prática, para Dewey, não é a aplicação linear de regras de ação propostas por teorias e pesquisas científicas, porque os elementos científicos nem sempre dão conta de fatos inéditos e imprevistos da prática educativa. O processo reflexivo do professor faz a conexão das teorizações com o cotidiano escolar.

Esse autor acredita que a reflexão é um processo de investigação, pois afasta o sujeito da impulsividade e das ações rotineiras. É um movimento voluntário e consciente com o propósito de esclarecer as crenças iniciais acerca de fatos e objetos do mundo que suscitam dúvidas. Daí, são inerentes a ele o interesse e o esforço pessoal, ambas as atitudes são complementares e garantem a consecução do processo de pensamento e ação.

O professor deve refletir sobre sua ação, (re)pensar seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e tomar essa avaliação como base para alterar seu ensino. Em outras palavras, é necessário que o professor seja pesquisador de sua prática e reflita sobre ela, já que a reflexão fornece base segura, para que ele se coloque como sujeito de seu próprio trabalho e seja capaz de reformulá-lo. (Dias-da-Silva, 1994).

Uma reflexão sistemática e continuada do conhecimento experiencial obtido pelas vivências nos contextos à luz de referenciais teóricos é capaz de promover a dimensão formadora da prática e do crescimento pessoal transferível em conhecimento organizacional. “Portanto, há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial, para construir um percurso de desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 146), pois, afinal, a verdadeira formação se desenvolve em torno dos problemas pedagógicos ou educativos reais.

Dessa forma, os cursos de formação devem possibilitar aos professores que trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos o desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, dando visibilidade às práticas.

No entanto, faz-se mister ressaltar que essa atitude reflexiva sobre a prática requer disciplina e métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas. Para tanto, o professor de Educação Infantil precisa trabalhar com três instrumentos relevantes e interdependentes de trabalho: planejamento, registro e avaliação.

O planejamento precisa ser pensado em termos de *como, para que e para quem* planejar o trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos. Ressalte-se que planejar não é uma listagem de tarefas a serem cumpridas, mas reflexão, intenção, relação, atitude, orientação, envolvendo todas as ações e situações do educador no seu trabalho pedagógico. O planejamento é ponto de partida, e não, de chegada e, assim, deve ser compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar para seguir planejando/replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

(OSTETTO, 2000, p. 177)

A forma de apresentação escrita do planejamento é um aspecto secundário, pessoal. O mais importante é planejar, privilegiando o olhar para a criança, sua expressão, seu questionamento, seu silêncio, bem como, a concepção de criança como sujeito ativo, capaz de construir significados e conhecimentos na interação que estabelece com seus pares, com os adultos e com a cultura para que, assim, possa conquistar liberdade e autonomia. O planejamento deve considerar o contexto educativo, o qual envolve todos os momentos do cotidiano com as crianças e perpassa todas as ações e trocas afetivas.

Assim sendo, planejar na Educação Infantil é educar os ouvidos e reaprender a ver a criança real, para conhecê-la e traçar projetos. Esse é um ponto essencial para o professor: observar. Ele deve estar atento às manifestações da criança, ao que ela fala, sente, pensa e observa. Necessita ter um olhar selecionado, focado, cuidado e desenvolvido, para ver o visível e o invisível, porque, “não basta abrir a janela para ver os campos e o rio. Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.” (CAEIRO, 2007, p. 10).⁵

Ver exige esforço, sobretudo, nessa vida diária em que tudo sofre deformação produzida por hábitos adquiridos e meios de comunicação que impõem cotidianamente um fluxo de imagens prontas. O esforço necessário para se

⁵ Alberto CAEIRO: *Vozes da saudade*. Fernando PESSOA. Cotia (SP): Vergara e Riba Editoras, 2007.

desvencilhar dessas deformações é a indispensável coragem do professor, que deve ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez, como propõe Matisse (1983).

É imprescindível, então, a acuidade visual, já que olhar pressupõe imaginação, experiências, emoções e o olhar para a criança pode estar impregnado de verdades prontas, de prepotência, de pré-conceitos que mascaram o real e paralisam novas ações e percepções.

Além de observar, há que se escutar a criança, valorizando seus saberes e jeitos de pensar e estar no mundo, para tornar visíveis os processos e, conseqüentemente, as produções infantis. A criança é uma real interlocutora e o educador precisa exercitar o ouvido, para escutar as múltiplas linguagens dela, considerando a história de cada uma, seus interesses, vivências, influências culturais e sociais.

Madalena Freire (apud DIAS, 1997, p. 5) ratifica a importância do olhar e do escutar como gestos fundamentais do professor de Educação Infantil, pois

(...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Portanto, o planejamento não se restringe a atividades, datas comemorativas, áreas de desenvolvimento e de conhecimento, temas, mas deve basear-se em projetos de trabalho, porque necessitam da leitura do grupo específico, da observação e do olhar atento à criança, a suas preocupações, questionamentos, à escuta do professor, para pensar e direcionar a prática educativa, ao atribuir valor e significado ao que as crianças dizem. Nas palavras de Carvalho (2007, p. 4), “cabe aos adultos ouvir as teorias e hipóteses das crianças e criar ocasiões de aprofundamento que suscitarão novas idéias”.

Assim, o docente não é formado para ser transmissivo e passivo, mas para ser inquisidor, reflexivo e consciente tanto dos limites que lhes têm sido impostos a uma ação competente, autônoma e reflexiva quanto em relação à relevância de sua

atuação e à formação docente como eixo fundamental na construção de uma escola realmente transformadora e formadora.

Dessa forma, o professor não age mais pela lógica de classes (entendida como aquela que agrupa pessoas que tenham propriedades em comum e, portanto, substituíveis umas pelas outras, negando tudo o que essas pessoas não possuem), na qual a incapacidade escolar é atribuída ao aluno, mas pela lógica da relação, a qual tem por base uma forma de interagir que parte também da perspectiva do outro e que se obriga a repensar todo o contexto escolar.

Macedo (2005, p. 21) assim se refere a essa questão:

Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam problemas quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e do tempo didático etc.), pela lógica de classe, a dificuldade é do aluno, e não, necessariamente do professor. Na lógica da relação, o problema é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter de estudar.

Dessa forma, o professor elabora um planejamento condizente com a realidade e de acordo com o contexto social no qual o aluno está imerso, porque conhece as necessidades e as potencialidades dele (Blanco, 1995). É a escola quem deve se adaptar ao aluno com diferentes interesses, motivações, capacidades de aprender, e não, o contrário.

Blanco (1995, p. 307) assim explica como deve ser esse trabalho docente, por ele denominado inovação pedagógica:

Encontrar a resposta mais adequada a cada aluno pressupõe uma atitude de busca constante de soluções, que nos permita ajustar, em cada momento, a ação educacional a realidades concretas que, por definição, mudam constantemente. Este processo dinâmico de busca de soluções não é nada além da inovação pedagógica.

O registro é outro instrumento de trabalho do docente que possibilita a ampliação da escuta da criança e o apoio à observação, além do compartilhamento da informação com a equipe e com o público externo. Pode-se registrar o trabalho diário, utilizando fotografia, desenho, escrita, gravações e filmagens, atentando-se para que ele não se torne apenas a descrição dos fatos, mas uma forma de se

reverem os encaminhamentos, de se levantarem as hipóteses e de se refletir a realidade.

O registro deve ser o mais completo possível, para possibilitar ouvir a criança, organizar dados para avaliação e elaborar o planejamento.

Assim, as ações de observar, anotar e refletir ajudam a compreender o que foi vivenciado, para melhorar a avaliar e planejar posteriormente. Desse modo, a documentação do trabalho não começa no fim do percurso, mas com as primeiras idéias de quais conteúdos trabalhar com as crianças. O registro pode, ainda, ser orientado, mas não como forma de tolher a liberdade de registrar do próprio educador, já que é um processo em que são tantas as variáveis e as possibilidades de construí-lo.

Percebe-se, então, a relevância do registro para o trabalho do educador que dialoga com a sua prática, reflete sobre as dificuldades e, com bases teóricas, procura por caminhos diferentes, descobrindo atalhos, avaliando, (re)planejando e tornando as crianças de seu grupo suas companheiras de jornada.

Nota-se que o professor pesquisador e reflexivo necessita, então, de um olhar atento, sensível e criterioso para conversar, dialogar e conhecer as crianças no dia-a-dia do seu trabalho de educador infantil, para perceber as pistas que identifica como significativas nas diversas produções das crianças.

Concorda-se com Freire (1983, p. 45), quando afirma que

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois sujeitos desse processo na busca do conhecimento.

E, para tanto, cabe ao professor, ainda nas palavras de Freire (apud DIAS, 1997, p. 34-5)

(...) buscar, instigar, desafiar, problematizar situações em que os alunos se sintam motivados a conhecer, aproveitando as experiências de pessoas e situações que estão, às vezes, tão próximas e que muitas vezes estão disponíveis como seus familiares, vizinhos e conhecidos de alguém de seu meio (...). E, nada mais natural que partir das próprias experiências das crianças para proporcionar-lhes chances novas de construção do conhecimento.

Segundo Kamii (apud DIAS, 1997, p. 74), para “poder ser este bom observador e conhecedor da criança, o professor precisa ter uma concepção teórica norteadora que dê sentido à sua observação, do contrário estará sujeito ao senso comum”. Assim, deve-se colocar à disposição do profissional o conhecimento produzido na área e na cultura em geral, para que possa repensar a prática e produzir conhecimentos novos.

As ciências da educação que, em geral, pesquisam sobre a educação, devem passar a investigar a partir da educação, ou seja, colocam os problemas da prática educativa no princípio de suas preocupações.

Dessa forma, para a Psicanálise, ao agir de forma reflexiva, o professor traz para o plano da consciência um olhar mais atento para aquilo que faz, para o modo como o faz e para a pessoa com quem o faz, sugere Mrech (2005).

Outro aspecto a ser considerado na formação do professor de Educação Infantil, além dos já citados: a pesquisa, a prática reflexiva (planejamento, registro e avaliação) e a relação teoria e prática – e que está intrinsecamente relacionado à sua prática pedagógica – inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos. O professor “lida com processos extremamente complexos. Ele opera com afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos etc. E é no momento em que o real emerge que o descompasso aparece”, lembra Mrech, (2005, p. 20).

Para Lacan (1985, p. 58),

(...) quando uma perspectiva nova lhes é trazida de uma maneira descentrada com relação à experiência de vocês, sempre se opera um movimento pelo qual vocês tentam reencontrar o equilíbrio, o centro habitual do ponto de vista de vocês – sinal daquilo que lhes explico, e que se chama resistência. Seria preciso, ao contrário, que se abrissem às noções surgidas de uma experiência outra e tirassem proveito.

A educação é uma prática intersubjetiva e, nas palavras de Silva (2005, p. 205-6), “as práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas”.

Por esse motivo, é necessário que os cursos de formação de professores de Educação Infantil, além de trabalharem conteúdos e saberes teóricos e práticos,

tragam à tona resistências, questionamentos, impasses e silêncios dos professores, por meio de sua prática e de suas experiências.

Essa necessidade se explica porque, o aspecto subjetivo regula normas e condutas, já que os sujeitos atribuem sentidos e significados a suas ações. Assim, é importante considerá-lo em um processo de formação, pois ele tanto pode contribuir como dificultar uma prática competente e comprometida com a criança.

E, tendo em vista que o aluno que não apenas conhece, mas sente, atribui significado, valoriza o que conhece, há outra razão para se considerarem concepções, opiniões e valores dos alunos como um todo e essa se refere a uma especificidade da profissão: todos os professores têm, no seu longo currículo discente, uma aprendizagem, da qual emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.

Nesse sentido, importa considerar tanto os contextos vivenciais imediatos de aprendizagem quanto aqueles não imediatos, pois “(...) atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito”, esclarece Kramer (2005, p. 129).

A história vivida é preciosa nos espaços de formação que priorizam valores, conhecimentos e saberes. Assim, é necessário oferecer possibilidades ao professor para ele lembrar sua trajetória, permitir que a história de cada um seja contada, ressignificada, mudada, pois, segundo Kramer (2005, p. 119), “a história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação”.

Investiga-se, então, não apenas o que educador pensa sobre o que faz, mas, sobretudo, compreende-se como ele constrói esse pensar, ao analisar suas crenças e concepções, seus modos de ação e ideais, os quais nem sempre são condizentes com as teorias pedagógicas, mas formam uma “sabedoria docente”, como nomeou Dias-da-Silva (1994, p. 42-3):

(...) talvez, a explicitação dessa ‘sabedoria’ permita a elaboração de um quadro referencial mais amplo sobre os fundamentos do trabalho docente e das possibilidades de transformação desse fazer e da escola (...). A busca desse ‘saber docente’ implica necessariamente interpretar o que está ‘por trás’ das condutas cotidianas dos professores; tentar revelar as crenças e valores que fundamentam a prática pedagógica, tal como se explicita no dia a dia das escolas.

Assim, deve-se voltar o olhar para os sujeitos dessa formação, compreender a maneira como se estrutura o trabalho hoje desenvolvido por esses profissionais, para explicitar os fundamentos que embasam essas práticas, contribuindo para torná-las mais conhecidas dos próprios educadores que as exercem.

Para tanto, segundo Silva (2005, p. 209),

Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais. Isso porque é somente por meio da mobilidade das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados a transformarem ou potencializarem as suas ações.

É a mesma consideração quanto a esse processo de formação que tem Mrech (1999), segundo quem, sabendo-se que há uma pré-significação que antecede às elaborações do sujeito, é indispensável compreender a maneira como o educador olha o mundo, qual é a sua concepção prévia, para que se possa, a partir daí, liberar-se dela e formar novos conteúdos e ações.

Cabe aos cursos de formação de professores de Educação Infantil, então, preparar o educador para estar atento à socialização e à cultura que o influenciam de forma sutil, as quais estão presentes em pequenos gestos cotidianos e em reações automáticas, cujos motivos e objetivos escapam à consciência, porque estão interiorizados no processo educacional.

O olhar humano tem a intervenção da cultura e da história e o educador, consciente dessas pré-representações mentais a respeito da educação e da criança, pode ampliar-lhes as habilidades e lhes permitir experimentar, inventar e criar mais, para que se tornem mais completas em suas iniciativas e aspirações; e que tenham sua identidade constituída nessa interação com o outro.

Nóvoa (1999, p. 8) aponta alguns processos que podem ser utilizados na formação dos professores, os quais valorizam a sistematização dos saberes próprios e a capacidade para transformar experiência em conhecimento:

(...) as abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências 'dramáticas' e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

Para a Psicanálise, o professor não mais apreende, mas aprende a aprender, entende esse processo de construção, desconstrução, reconstrução do ensino-

aprendizagem, a partir da apropriação do conhecimento disponível e de seu manejo criativo e crítico, lembra Mrech (1999). E, assim, ele é produtor de saber.

Outro aspecto que integra o processo de formação de professores, além dos já citados (pesquisa, prática reflexiva, relação teoria e prática, valorização e articulação das experiências docentes), é a participação crítica. E essa significa que, além de uma perspectiva centrada na própria pessoa do professor como agente, leva-se em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade como um todo.

Pensar na prática, para pensar acerca da formação de professor de Educação Infantil significa refletir constantemente, à luz das ciências humanas, não apenas sobre as práticas pedagógicas de sala de aula, mas também significa pensar sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educacionais. (DIAS, 1997).

Nesse sentido, a escola e a sociedade são lugares de atenção e questionamento para um crescimento profissional permanente. Foca-se uma perspectiva mais complexa e mais ampla de educação, inserindo-a também nas dimensões cultural, social e política do fenômeno educativo.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a partir de autonomia e responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente. Neste quadro de profissionalização, mais do que difundir respostas e soluções, a formação deve preparar professores para se interrogarem e para identificarem e resolverem problemas. Confere, portanto, competências metodológicas não, sobretudo, para se ensinar, mas para se refletir sobre a prática de cada um. A prioridade é formar um prático reflexivo (SCHON, 1987, GATHER THURLER, 1992) capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Não na solidão, não reinventando sozinho a pólvora, não sem se interessar pelos resultados da investigação destas várias contribuições numa prática pessoal (DIAS, 1997, p. 10).

A formação do professor implica três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, ou seja, a formação do professor não passa apenas por um processo de crescimento pessoal e por aperfeiçoamento profissional, mas também, pela transformação da cultura escolar, a qual inclui implementação de novas práticas participativas e de gestão democrática, como lembra Nóvoa (1991).

Zeichner (1993) afirma que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, levar em conta condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica. Em sua opinião, vivendo em uma sociedade marcada por diferenças de classe, gênero, cor, raça, etnia e outras, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo. E, dessa forma, reflete-se sobre teorias, práticas e, principalmente, sobre a educação.

Outro aspecto que integra o processo de formação de professores é a dimensão coletiva da profissão. Quando se trabalha com um saber profissional emergente da prática e de uma reflexão sobre ela e sobre a educação em geral, tem-se naturalmente uma produção conjunta, já que as equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão.

Para Nóvoa (2001, p. 13), o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é debater com os colegas, já que “a atualização e a produção de novas práticas de ensino eficazes só surgem de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”.

Formar-se professor, então, é também ampliar-se na construção coletiva, na partilha de experiências e de reflexões, já que a competência do indivíduo depende das redes de conhecimento a que pertence e “o momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas decisões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário”, explica Nóvoa (1999, p. 8-9).

É nesse confronto e no processo coletivo de troca de experiências e práticas que vão se constituindo saberes, constantemente refletidos na e sobre a prática (ação). Com isso, aparece “um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada”, como pondera Nóvoa (1999, p. 9).

Segundo Vygotsky (1998), a interação social é muito importante no processo de construção das funções psicológicas humanas, já que o homem não encontra o mundo face a face, imediatamente, porque precisa da mediação realizada por meio da significação, sob a perspectiva simbólica.

Para Wallon (1968), o ser humano é geneticamente social, porque precisa do outro para se realizar. E os psicanalistas afirmam que o eu é sempre uma espécie de outro interiorizado, como explica Dunker (2006).

Nicolau (2007) ressalta que essa relação com o outro não é uma “via de mão única”, mas influencia reciprocamente o desenvolvimento de um e do outro, além de envolver todos a seu redor.

Ademais, outros pesquisadores afirmam que essa relação não é somente física, pois ocorre por meio dos signos, da palavra, da linguagem e, então, entram em jogo imagens, concepções de mundo, preferências, opções, expectativas que vão ajudando esses educadores a se formarem como profissionais da educação.

Desse modo, as práticas, as opiniões singulares e o resgate das experiências pessoais, ao serem submetidas à mediação do outro e à análise coletiva, produzem uma construção partilhada de saberes e práticas e trazem à luz conhecimentos tácitos acerca da vida na sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas de escola. E, quando se aprende a cooperar e a atuar em rede, a viver a escola como comunidade educativa, trocando, discutindo e dialogando, minimizam-se os entraves e as dificuldades do cotidiano, pois a educação e suas mudanças se fazem em conjunto, com parceria e trabalho coletivo.

No entanto, segundo Nóvoa (1999, p. 9),

(...) tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da ‘colegialidade’ docente. Não me refiro à dinâmica voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta idéia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva de práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer no plano do pensamento científico e na ação concreta nas escolas.

Faz-se necessário, então, erigir sistemas de ação coletiva no seio do professorado, com uma nova cultura profissional de cooperação e colaboração. E, ainda segundo Nóvoa (1999), é preciso, então, eliminar o isolamento profissional, valorizando os saberes profissionais de cada participante e caminhar em direção às comunidades educativas.

Dessa forma, consolidam-se as práticas de partilha profissional e de colaboração interpares, reforçando-se as dimensões coletivas.

E, nas palavras de Nóvoa (1999, p. 6): “É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.”.

Assim, grupos de discussão da prática, horários para leitura e estudo e análise coletiva das práticas pedagógicas são bons exemplos de momentos de partilha e de produção colegial da profissão, que inscrevem a dimensão coletiva no cotidiano profissional dos professores de Educação Infantil.

A formação do professor de Educação Infantil, além de atentar para os aspectos relacionados anteriormente – pesquisa, articulação entre teoria e prática reflexiva, crítica e criadora, história de vida, participação crítica na escola e na sociedade e formação de equipes de trabalho – necessita também ampliar as experiências humanas, suas inúmeras linguagens e as novas possibilidades que se oferecem atualmente ao educador infantil.

Ao resgatar vivências de natureza artística, lúdica, corporal, cultural e estética, as quais ampliam “pensamento e ação no mundo, através do enriquecimento do espaço imaginativo e simbólico capazes de alargar e flexibilizar o pensamento racional” (DIAS, 2003, p. 4), a formação contribui para o educador infantil tornar-se construtor ativo de seu próprio conhecimento.

E, para que assim seja, o professor deve aumentar suas capacidades – tão diminuídas atualmente, em consequência de tantos fatores – de sentir, pensar e criar, já que o “(...) livre exercício de pensar ficou refreado pela racionalização no dia a dia da linha de montagem em que se transformou a escola”, nas palavras de Dias (1997, p. 6) e a mesma autora (2003, p. 235) completa, afirmando que, ao criar, se cresce como ser humano, já que

(...) a criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura sua vida e lhe dá sentido. Esse entendimento de si é um processo, e não, um estado de ser. Pressupõe a possibilidade de o indivíduo constantemente se diversificar e acrescentar a si próprio os elementos da cultura dentro de sua coerência. A criação é um perene desdobramento e uma perene reestruturação.

Ademais, ao trabalhar com as diferentes linguagens dos professores, eles se tornam mais conscientes do importante papel dessas linguagens e acabarão por valorizar e estimular as diferentes formas de expressão que as crianças utilizam.

E, por fim, o último aspecto importante a destacar quanto à formação do professor de Educação Infantil é trabalhar com as especificidades desse nível de ensino. O papel do professor de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao dos outros professores, mas há singularidades.

Katz e Goffin (1990) apresentam alguns elementos que configuram essa diferença:

a) âmbito alargado do papel do professor de Educação Infantil, considerando-se a diversidade de tarefas que deve assumir, suas responsabilidades pelo conjunto total das necessidades das crianças, desde os cuidados em relação à educação até as correspondentes tarefas desenvolvimentais;

b) reconhecimento da vulnerabilidade da criança (dependência do adulto), mas também, suas competências;

c) interações e relações alargadas com outros profissionais e a família;

d) diversidade de missões e ideologias;

e) foco em aspectos integrais da criança pequena: físico, social, emocional, afetivo, cognitivo;

f) integração de saberes no currículo e uso de múltiplas linguagens.

Percebe-se, então, que o papel do professor de Educação Infantil não tem apenas um âmbito alargado como também sofre por causa da indefinição de fronteiras, pois “quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar conta da sua função”, ensinam Katz e Goffin (1990, p. 197).

É prioritário, então, o investimento na formação do educador com formação específica para educação da primeira infância e que ele considere a relevância de sua mediação, da integração educar/cuidar, da necessidade do registro e do planejamento e, como parte desse, a importância de prever e organizar mais adequadamente os espaços, além de ter consciência de que a criança é um sujeito portador de teorias, interpretações, perguntas e são co-protagonista do processo de construção do conhecimento.

Entretanto isso não é uma tarefa fácil, sobretudo, quando não se foi educado para olhar e escutar as múltiplas vozes e linguagens das crianças e só se recorre a modelos cristalizados de crianças, moldados por cartilhas, métodos e teorias.

Muitas vezes, o professor é refém de uma formação que não o prepara para compreender a dinâmica presente nos processos de construção do conhecimento, da apropriação da cultura e da constituição da criança como sujeito humano, bem como, do próprio desenvolvimento infantil. Por isso, o educador deve ter o direito de uma formação que lhe permita conhecer e trabalhar com profundidade todas as dimensões humanas das crianças na primeira infância.

Assim, são superadas posturas, ações e visões arraigadas na tradição e no passado, as quais, não compreendem muitas vezes que a Educação Infantil, além de ser um direito da mãe, o é também da criança (seja ela de qualquer classe social ou faixa etária), que precisa de cuidado e educação, de acolhimento e de ensino, para promover o desenvolvimento psíquico, cognitivo, social, afetivo, cultural.

Faz-se mister, então, que a formação docente se baseie na reflexão da atual pedagogia da infância, a qual compromete-se realmente com a criança, por privilegiar, como defendia Mario de Andrade, as múltiplas linguagens (dança, música, atividades plásticas, artísticas, esportivas, lúdicas) e por favorecer a inserção da criança na cultura, percebida como sujeito social e histórico, cidadão de direito, produtor de cultura, indivíduo único, singular e que, portanto, necessita de atenção diferenciada.

Desse modo, programas com o objetivo de uma formação destinada a professores da primeira infância o mais completa possível, tanto teórica quanto prática, para o estabelecimento de uma nova cultura de Educação Infantil, devem resgatar saberes essenciais necessários ao educador de crianças de 0 a 6 ano como:

- a construção de uma forte identidade do professor, oferecendo-lhe referenciais de ordem ética e política;
- a diversidade cultural como direito político da criança e fator de enriquecimento profissional e humano;
- a valorização do gosto pela criança e a compreensão de sua maneira lúdica e criativa de ser, procurando conhecer todos os aspectos envolvidos na dinâmica de sua construção como pessoa histórico-social;

- a aquisição de conhecimentos teóricos, culturais e metodológicos, para que o professor possa realizar intervenções educativas adequadas que respeitem a complexidade da criança;

- a capacidade de observação, reflexão e articulação teórico-prática de maneira dinâmica e criativa, com ênfase na organização do ambiente propício ao exercício e à construção da autonomia e a capacidade de trabalho em equipe, observando-se o papel crucial do coordenador pedagógico, mediante criação de um espaço democrático de formação permanente na instituição infantil.

Todas essas indicações acerca do fazer, apontadas acima por Dias (1997), permitem a busca constante do texto com o contexto, da união da linguagem com a realidade, sempre de maneira reflexiva.

E, como afirma Freire (apud DIAS, op. cit., p. 265),

(...) a reflexão é mola fundamental para quebrar a anestesia do cotidiano, alicerçar a apropriação do pensamento, o que obriga o distanciamento da prática pedagógica que desemboca no estudo teórico e na sua sistematização do cotidiano. É ela que sedimenta a autoria do sujeito, a possibilidade de tomada de consciência da prática.

E há que se relevar para essa construção, que não se pode temer o novo, o qual, muitas vezes, é paralisante e repetitivo, como afirma Bojunga (2004, p. 37): “Não é só a preguiça que faz as relações humanas se repetirem numa tão indizível monotonia; é também o medo que a gente tem de um acontecimento novo”.

Assim, é preciso descartar os automatismos baseados em modelos acrílicos que oferecem segurança pelos programas prontos, mas pouca estimulação a partir do universo das crianças e de seus interesses, vivências, inquietações, expectativas.

Os educadores precisam se responsabilizar pelo seu trabalho e com o que ele requer. Para tanto, necessitam compreender a importância da alegria, das auto-realizações, das construções, das descobertas, das trocas constantes de experiências, das influências recíprocas das crianças, de suas famílias, da escola e da sociedade em geral, bem como, da cultura como transformação, e não, como manutenção do que está estabelecido.

Afinal, parafraseando Albano (1991), a escola é um lugar de encontros, de confrontos, de descobertas, de trocas de experiências, de partilhamento da ação para se criarem projetos coletivos e para trilharem em conjunto caminhos

desconhecidos para a conquista de resultados novos, para a discussão de problemas e expressão de idéias.

Nesse sentido, a formação deve ser compreendida como um processo continuado que garante atualização e renovação dos conhecimentos e da prática.

Dessa forma, formar-se-á um professor aguerrido, lutador, reflexivo, sensível às necessidades e características das crianças, que atua, investiga e avalia a sua ação pedagógica e a educação, em geral, no sentido de aprimorá-la.

CAPÍTULO III – Metodologia: Fontes e procedimentos

Esta pesquisa de Mestrado caracteriza-se pela análise, a partir de múltiplas fontes de dados, de um programa de educação específico, o Programa de Educação Continuada Formação Universitária – PEC-Municípios (2ª edição, realizado entre 2006 e 2008), sob responsabilidade da USP, e sua relação com o grupo de professores de Educação Infantil participantes.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, por buscar compreender a complexidade e a multiplicidade de elementos que envolvem o fenômeno educativo a ser estudado. Assim, a pesquisa permite a identificação de informações detalhadas sobre um projeto específico de forma menos subjetiva e uma análise posterior na medida em que as informações colhidas podem ser comparadas e relacionadas.

A primeira etapa deste estudo consistiu em analisar a proposta de formação de professores de Educação Infantil do PEC-Municípios (sua origem, princípios, formato e atividades pedagógicas), por meio de publicações, tais como livros, pesquisas, dissertações, teses, documentos oficiais disponibilizados, tanto pelo Governo do Estado de São Paulo quanto pelo próprio Programa.

Na segunda etapa da pesquisa, para uma análise mais focada do Programa, optou-se pela investigação, dentre todas as propostas de atividades do PEC-Municípios, do Material Impresso de Educação Infantil do Módulo Interativo II (Formação para a docência escolar: Cenário político educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares).

Esse material é subdividido em temas e unidades, os quais enfocam questões teórico-metodológicas específicas de Educação Infantil, como as concepções de infância, de brincar, de educação infantil, do professor desse nível de ensino.

Além da compreensão teórica do PEC-Municípios, esta pesquisa pretendeu também verificar e avaliar os efeitos e/ou contribuições do Programa quanto a percepções, reflexões, concepções, discursos dos alunos-professores participantes, acerca de alguns aspectos mais relevantes da Educação Infantil e dessa experiência vivida por eles. Explicando melhor, a terceira etapa desta pesquisa buscou compreender como os docentes de Educação Infantil submetidos a essa nova

proposta se apropriaram da prática e do discurso produzidos no interior dos ambientes de aprendizagem do curso, segundo a percepção deles próprios.

Para tanto, foi aplicado um questionário para os alunos-professores do polo de Catanduva, interior de São Paulo, participantes do PEC-Municípios.

Paralelamente a essas etapas, foram realizados levantamentos sobre dois temas: Educação Infantil e Formação de Professor de Educação Infantil, os quais estabeleceram a fundamentação teórica desta pesquisa e serviram como referenciais para a comparação e para a análise da proposta do Programa, do Material Impresso de Educação Infantil e das respostas dos alunos-professores de Educação Infantil participantes, colhidas pelo questionário.

3.1. Questionário

A escolha do questionário, como um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa foi feita por ele possibilitar a obtenção de informações dos alunos-professores envolvidos, em relação a percepções, sentimentos, crenças, motivações, provisões, concepções teóricas, planos, discursos sobre o Programa, teorias acerca de Educação Infantil (pós PEC-Municípios) e de sua própria prática.

Dessa forma, pode-se averiguar o que os alunos-professores sentiram dessa experiência e se o modelo proposto foi incorporado ao discurso e ao cotidiano dos educadores infantis participantes dele, ou seja, analisou qual foi a apropriação de conhecimentos e saberes por parte dos docentes do Programa. Afinal, “se desejamos saber como as pessoas se sentem – qual sua experiência interior, o que lembram, como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o fazem – por que não perguntar a elas?”, como indaga Selltiz (1975, p. 265).

O questionário, composto por perguntas pré-determinadas, foi o instrumento utilizado para obter as respostas dos informantes. As informações fornecidas pelos docentes de Educação Infantil participantes ao pesquisador, apesar de se limitarem a respostas escritas, proporcionaram oportunidade para os participantes (re)pensarem com calma a respeito das questões que responderiam, já que que não se exigiram repostas imediatas.

Dessa forma, o questionário constitui um método para sondar e coletar dados, sobretudo, por poder ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Entretanto ele necessita ser limitado em sua extensão e finalidade, ou seja,

não precisa apresentar inúmeras questões, mas sim, apenas algumas poucas e significativas.

O questionário desenvolvido para esta pesquisa⁶ foi aplicado aos professores aproximadamente dois meses antes de o curso acabar, no período de abril e maio de 2008.

Foram apresentadas 24 perguntas gerais e específicas, as quais pretenderam avaliar as concepções dos participantes a respeito do Programa e de alguns temas (infância, educação infantil, professor desse nível de ensino e o ato de brincar) abordados no PEC-Municípios. Além disso, o questionário tinha como objetivo, também, levantar possíveis influências do Programa no cotidiano escolar desses alunos-professores.

O instrumento de coleta de dados foi padronizado com as mesmas perguntas pré-estabelecidas, ou seja, “as perguntas foram apresentadas, a todas as pessoas, exatamente com as mesmas palavras e na mesma ordem. Evidentemente, a razão para a padronização é assegurar que todas as pessoas entrevistadas respondessem à mesma pergunta”, como ensina Selltitz (1975, p. 286).

A inclusão de cada questão foi justificada com base no quanto a resposta seria significativa e relacionada ao problema central desta pesquisa, já que as perguntas deveriam não somente provocar respostas fidedignas, mas também, dar o tipo de informação que o pesquisador desejava.

Evidenciava-se, nesse questionário, o fato de apresentar tanto perguntas com alternativas fixas, cujas respostas eram limitadas às alternativas apresentadas, quanto perguntas abertas, nas quais o entrevistado teria liberdade para responder de acordo com seu quadro de referências, já que não foi sugerido nenhum tipo de resposta.

Ressalta-se que houve preocupação, também, com a progressão lógica das perguntas, de forma a encadear, em um sequência organizada e estruturada, as questões propostas. Inicialmente, foram feitas perguntas mais gerais para, em seguida, serem apresentadas outras mais específicas.

O conteúdo das perguntas apresentadas no questionário voltou-se para fatos e objetivos (idade, sexo, escolarização); crenças e sentimentos quanto aos fatos; comportamentos presentes e passados; teorias e conceitos; razões conscientes das

⁶ Encontra-se no Apêndice.

crenças, das atitudes e das concepções, ou seja, quais foram as causas, as justificativas, os porquês das exemplificações para esclarecimento e ampliação da pergunta inicial.

Todo questionário merece sempre ter uma validação semântica, ou seja, ser testado com uma população pequena análoga à da pesquisa, que permita averiguar omissões, distorções e ambiguidades das perguntas para possíveis modificações.

Nas palavras de Selltiz (1975, p. 618)

O pré-teste apresenta um recurso para a identificação e solução de problemas não-previstos na aplicação do questionário – por exemplo, as frases e sequências das perguntas ou seu comprimento. Pode também indicar a necessidade de outras perguntas ou a eliminação de algumas delas.

Para a coleta dessa amostra, um número pequeno de sujeitos participantes é suficiente. E, assim sendo, foi aplicado um questionário teste a quatro sujeitos da pesquisa, para verificar se as questões estavam adequadas ou se necessitariam de mudanças antes da aplicação a todos os participantes da pesquisa. Assim, constatou-se a necessidade de acrescentar algumas perguntas e pedir mais esclarecimentos sobre determinados assuntos e atitudes.

Colhidos os questionários, a etapa posterior desta pesquisa foi a análise das respostas apresentadas pelos alunos-professores de Educação Infantil participantes do Programa, em Catanduva, para compreender a influência do PEC-Municípios na formação e no cotidiano escolar deles. Em outras palavras, o objetivo foi o de compreender se o Programa ajudou-os em sua formação teórica e se esse aprendizado teve consequências em sua prática de sala de aula, procurando entender o comportamento pedagógico delas posterior ao estímulo do Programa.

3.2. Análise dos Questionários

A análise dos questionários visa interpretar não apenas os conteúdos manifestos no seu sentido mais amplo, mas também, aqueles ocultos, latentes, não-aparentes nas respostas. Nesse sentido, pretende realçar um sentido que se encontra, às vezes, em segundo plano. Assim, as informações colhidas nos questionários desta pesquisa passaram pelo crivo da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977), por trás de um discurso há sempre um sentido que convém desvendar, em uma tentativa de compreensão além dos significados imediatos das comunicações que requer o emprego da análise de conteúdo.

Essa análise permite uma atitude interpretativa por processos técnicos de validação, o que confere rigor e objetividade à pesquisa, além de afastar os perigos da compreensão espontânea, dos significados imediatos, além de permitir também a explicitação e a sistematização do conteúdo de mensagens e expressão desses, no caso, as respostas ao questionário aplicado, com a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas.

Dentre as várias técnicas existentes na análise de conteúdo, para esta pesquisa, foi utilizada a chamada análise categorial, a qual "(...) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos", ensina Bardin (1977, p. 153).

O primeiro passo da análise foi uma leitura geral e ampla que proporcionou mais contato com os documentos a analisar. Posteriormente, foi feita a codificação, "processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características do conteúdo", ainda segundo ensinamento de Bardin (1977, p. 103-4). Essa etapa consiste na decomposição do corpus em unidades de significação menores, mas mantendo seu sentido global.

Nesta pesquisa, o segmento de conteúdo considerado como unidade de base foi o tema, por ele ser utilizado geralmente como unidade de registro para estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. Segundo Bardin (1977, p. 105), o tema é "uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente, um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares."

Depois de o texto ser recortado em ideias constituintes, de descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuidadosamente postos em evidência, os temas foram reunidos por serem idênticos, próximos ou sinônimos, ou seja, foram reagrupados por aproximação os elementos contíguos, quanto a significação, critérios comuns que possuem analogias no seu conteúdo para, após esse procedimento, criar categorias.

Nas palavras de Bardin (1977, p. 117),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns deste elementos.

A coerência e a adequação na indicação de determinado tipo de resposta em determinada categoria foram de extrema importância, já que elas terão grande influência no resultado da análise. Segundo Selltiz (1975, p. 57), “de modo geral, quanto mais estruturado o material a ser codificado e quanto mais simples as categorias usadas, maior será a precisão”.

Além disso, a formação das categorias atendeu a algumas regras básicas, a saber:

- exclusão mútua: por não permitir determinada resposta em mais de uma categoria, ou seja, cada elemento não pode existir em mais de uma categoria;
- homogeneidade: por ser derivada de um único princípio de classificação, isto é, os critérios de classificação foram definidos com precisão e pertinência aos objetivos da pesquisa;
- exaustiva: por permitir qualquer resposta em uma das categorias;
- pertinência: por possuir adequação precisa;
- objetividade e fidelidade: por se referirem a diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da maneira semelhante, mesmo quando submetidas a várias análises;
- produtividade: porque um conjunto de categorias é produtivo, se fornece resultados férteis.

Faz-se mister ressaltar que o título de cada categoria é definido somente no fim do procedimento de isolamento e de ordenação dos elementos, segundo critério semântico. Nesse momento, ocorre a passagem dos dados brutos para outros organizados, sendo possível conhecer os índices invisíveis.

Após essa análise categorial, que permitiu a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem em categorias, verificou-se a frequência de presença e/ou ausência de itens de sentido, de elementos chave, já que a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição.

Dessa forma, foi utilizada a contagem por frequência, por considerar que todas as aparições possuem o mesmo peso, já que todos os elementos têm a mesma importância.

Nas palavras de Bardin (1977, p. 109),

A aparição de um item de sentido ou de expressão, será tanto mais significativa – em relação a que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais esta frequência se repetir. A regularidade quantitativa de aparição é, portanto, aquilo que se considera como significativo.

Posteriormente a essa análise quantitativa, veio a qualitativa, última parte da análise do conteúdo dos questionários, que são as inferências válidas, as deduções de maneira lógica, as interpretações a partir dos dados, ou seja, é a extração, a partir dos fatos trazidos sob outra forma e com outra apresentação. Assim, é possível auferir o conhecimento sobre o emissor da mensagem e/ou o que ele acredita.

CAPÍTULO IV – O Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) - Municípios

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – trouxe várias mudanças para o contexto educacional brasileiro, sobretudo, com relação à Formação do Professor de Educação Infantil, como já abordado anteriormente nesta Dissertação.

Com a finalidade de possibilitar uma formação em nível universitário a maior número de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o Governo Federal estabeleceu, em seu artigo 62, que

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

Ademais, em suas disposições transitórias, instituiu a Década da Educação (1996-2006), a partir da qual, as escolas admitiriam somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (artigo 87, parágrafo 4º). E, para tanto, concede como possibilidades, segundo o artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, que os municípios têm a incumbência de oferecer “a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação a distância.”.

No artigo 61, estão assentados os fundamentos da formação de profissionais da educação: “I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

E o artigo 81 permite a organização de programas de ensino experimentais.

Em consonância com essa lei, várias iniciativas de formação inicial e continuada de professores – tanto em nível secundário quanto no superior – foram implementadas com o objetivo de responder a questões fundamentais da prática dos educadores infantis, permitindo que esses sejam protagonistas na construção de uma pedagogia da infância de qualidade. Tais iniciativas pretendem propiciar e

valorizar também momentos de discussão, aprofundamento de concepções, estudo, planejamento e, principalmente, pesquisa em sua área de atuação.

No Estado de São Paulo, mais especificamente, o Governo do Estado de São Paulo, buscou a ampliação e o aprimoramento do conhecimento e a qualificação do professor de Educação Infantil, ao viabilizar um curso em parceria com algumas renomadas universidades e fundações não-governamentais.

A Secretaria de Educação de São Paulo concebeu, assim, o Programa de Educação Continuada Formação Universitária – o PEC-Municípios – legalmente denominado de *Programa Especial de Formação Pedagógica Superior*, um trabalho coletivo em parceria com duas universidades paulistas (a Universidade de São Paulo – USP –, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – a PUC-SP – e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

O objetivo desse Programa era a oferta de um curso presencial, com estratégias e tecnologia de ensino a distância, destinado à formação de professores efetivos (concurados) dos sistemas municipais de ensino, os quais estivessem no exercício de suas funções.

O Programa foi inspirado no modelo implantado pela Universidade Eletrônica do Brasil, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Como relata o documento da SEE-SP (São Paulo, 2001), a Secretaria analisou uma série de experiências que estavam sendo desenvolvidas em outros estados e que tinham metas semelhantes. Das experiências analisadas, aquela realizada pela Universidade Eletrônica do Brasil, com o curso Normal Superior se mostrou adequada às propostas da SEE-SP e se transformou em uma das referências do PEC-Municípios.

A primeira versão do Programa (julho de 2001 a dezembro de 2002), nomeada Programa de Educação Continuada Formação Universitária – PEC – foi dirigida a professores em exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental do sistema estadual, visando à formação em nível superior e, conseqüentemente, à qualidade de ensino das crianças atendidas pelas escolas públicas estaduais.

Esse Programa foi responsável pela formação em serviço de quase sete mil professores do Estado de São Paulo, certificando-os, em nível superior, com diploma de licenciatura plena para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Devido ao fato de as avaliações do PEC, realizadas pelo próprio Programa e pela Fundação Carlos Chagas, se mostrarem, na grande maioria, positivas,⁷ a UNDIME estadual, fórum que reúne todos os Dirigentes Municipais de Ensino, manifestou seu interesse pelo PEC à Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP) solicitando a disponibilização dos recursos e o compartilhamento da experiência adquirida, a fim de possibilitar formação similar aos professores das redes municipais, cuja demanda de atendimento girava em torno de 10.000 profissionais sem o diploma de ensino superior.

A SEE-SP, então, pela Resolução SE 58/2002, cedeu à UNDIME os direitos de uso e reprodução do material didático, bem como, os recursos físicos e tecnológicos disponíveis na rede PEC Estadual, o que viabilizou a realização do Programa em nível Municipal.

Dessa forma, houve uma reedição do projeto, que deu origem ao PEC-Municípios, numa primeira (2003-2004) e segunda (2006-2008) edição, direcionadas a Professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino.

Poucas foram as mudanças com a extensão do PEC ao PEC-Municípios, já que as diretrizes, os princípios, a metodologia, a estrutura curricular básica, a organização, as atividades e os meios para se alcançarem os objetivos são basicamente os mesmos do projeto inicial.

O que os diferencia é a saída da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP –, o apoio das prefeituras associadas, do Fórum Estadual dos Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME – e a inclusão da formação de professores de Educação Infantil, fato que aumentou seu prazo de vigência, em

⁷ Segundo pesquisas recentes, realizadas pelo próprio Programa, com seus participantes e orientadores, o PEC foi avaliado como uma experiência de sucesso de formação profissional, porque proporcionou aos alunos-professores a possibilidade de refletir com seus pares sobre os saberes teóricos e práticos e incorporá-los de maneira mais significativa no currículo escolar e no cotidiano da sala de aula. O PEC contribuiu, para eles, como um espaço de formação de professores, como investigadores e produtores de conhecimento sobre a própria prática. Essas mudanças exigiram novas formas de trabalho, novas atitudes, novas perspectivas e concepções educativas que terão de utilizar novos modelos de relação e trabalho cooperativo. Essas primeiras avaliações apontam o crescimento dos alunos-professores não só do ponto de vista da compreensão teórica, mas e principalmente, em relação à sua prática, além de melhora na capacidade de argumentação; maior disposição e facilidade para a leitura; maior desenvoltura para a produção de textos; maior e melhor participação nas discussões; maior criticidade; maior facilidade no uso do computador; desenvolvimento da auto-estima; maior capacidade de relacionamento; nova percepção sobre a capacidade de aprender de seus alunos; valorização da formação contínua; desenvolvimento da auto-crítica e auto-avaliação; valorização profissional, entre outros aspectos profissionais e pessoais.

relação à versão estadual, de 18 para 24 meses, devido ao acréscimo dos conteúdos e cargas horárias necessárias à especialização em Educação Infantil.

Assim, o Programa de Educação Continuada de Formação Universitária PEC-Municípios, similar ao PEC-Formação Universitária, desenvolve-se pela parceria inédita entre o Estado de São Paulo e alguns de seus municípios,⁸ para suprir a necessidade de oferecer aos professores efetivos de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, que possuíam apenas formação de magistério em nível médio, a possibilidade de adquirirem formação superior.

Faz-se mister ressaltar que a adesão ao Programa, tanto pelas prefeituras quanto pelos docentes, não é obrigatória, mas uma primeira consulta aos polos sobre a quantidade de professores que aguardavam a oportunidade de obter essa formação em nível superior confirmou o grande interesse, tanto pelo número de municípios como pela quantidade de professores inscritos.

Talvez, a elevada procura dos docentes pelo curso possa ser justificada pelo sentimento de ameaça, causado pela LDB, pela possibilidade de perderem seus direitos de exercício profissional, por não possuírem diploma de ensino superior. Assim, tendo em vista obter a certificação mencionada pela Lei e, com isso, assegurar estabilidade profissional, muitos desses professores buscaram ingressar em cursos de Pedagogia, como o PEC-Municípios.

Outro motivo para o alto índice de adesão ao Programa, pode ter sido a possibilidade de os alunos-professores frequentarem o PEC-Municípios em sua própria cidade ou região, não necessitando de se afastarem regularmente da família e do trabalho, porque podem cursar o Programa em período diferente daquele em que ministravam aulas.

Ademais, é uma qualificação realizada por universidades reconhecidas pelos excelentes profissionais, pela seriedade e pela competência de seu trabalho. São elas que, entre outras responsabilidades descritas mais adiante, expedem os diplomas com validade nacional, documento que permite as seus portadores a continuidade de estudos em nível de pós-graduação.

9 Nessa última versão oferecida (2006/2008), referente à segunda edição do PEC-Municípios, os polos participantes foram: Itapecerica da Serra, Cabreúva (polo em Itu), Taboão da Serra, Mogi Mirim, Catanduva e São Paulo: Butantã, Casa Verde, Leste 1 (Penha), Leste 2 (São Miguel) Leste 3 (Itaquera), Leste 4 (Artur Alvim) e Leste 5 (Alto da Mooca).

4.1. Princípios do PEC-Municípios

O PEC-Municípios, por levar em conta a concomitante atuação profissional dos educadores, que já possuem larga experiência docente, tem o objetivo de promover a articulação entre a teoria e a prática, numa unidade indissolúvel, uma vez que elas se imbricam e uma contém a outra.

Dessa forma, o exercício da docência e as experiências anteriormente vividas são valorizados como ponto de partida para novas aprendizagens, considerando a diversidade dos processos. Conhecendo a prática, trabalhando nela e com ela e tendo como suporte teorias e conceitos bem definidos, o educador exercita o pensar, o teorizar e o fazer. Cada educador faz teoria e prática e, ao perceber o que faz, pode educar o próprio desejo e fazer a mudança.

Dessa forma, o Programa propõe-se como importante suporte teórico e permite o norteamento da prática do professor, sua constante revisão e seu aprimoramento para possibilidades reais de realizar de forma melhor o seu trabalho. Entende-se que a eficiência de qualquer modalidade de formação que vise à autonomia do educador está menos na sua forma e duração e mais na capacidade de problematizar as questões vividas pelo professor e de promover a reflexão sobre a prática, transformando-a, se necessário.

Em outras palavras, o PEC-Municípios procura debater e pôr em questão pontos relativos aos fundamentos teóricos e práticos, de forma a permitir o acesso e a reflexão do professor sobre um conhecimento de referência, porque os alunos-professores já trabalham como docentes.

Então, percebe-se que, para o Programa, formar não significa necessariamente mudar a prática, mas provocar um processo de reflexão sobre ela e, ao mesmo tempo, compreender que as teorias são fundamentais ao embasamento de qualquer ação.

Segundo Aquino e Mussi (2001, p. 221), a reflexão

(...) é reafirmada por vários autores como a categoria essencial a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para a sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo (...).

Ao estimular os professores a diagnosticarem, de forma crítica e criativa, os problemas vivenciados em seus locais de trabalho e propor coletivamente ações de intervenções para possíveis soluções dos problemas, o PEC-Municípios procura refletir sobre diferentes práticas, as quais podem ajudar na transformação do cotidiano da escola.

Nesse sentido, se propõe a correlacionar o processo de formação dos alunos-professores à sua atuação profissional. O próprio conteúdo do Programa elaborado pelas universidades participantes tem como finalidade a integração dos diferentes campos do conhecimento, de modo a romper com as estruturas estanques de disciplinas tradicionais e a criar eixos, blocos temáticos.

Assim, o PEC-Municípios estabelece um tratamento interdisciplinar do currículo, para facilitar o interesse e a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos-professores e as tarefas não são isoladas, mas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, pois fazem parte efetivamente do cotidiano de cada um, já que se vinculam à realidade diária da sala de aula.

Ademais, o PEC-Municípios visa atrelar a pesquisa e todo o percurso de vida dos professores, memória e história, partindo de uma problemática presente e propõe que os professores se apropriem de seu passado e estabeleçam projetos para o seu futuro.

Faz-se mister ressaltar que, para que esse Programa atingisse os objetivos democráticos de universalização do acesso ao ensino e de qualidade na educação pública brasileira, seria necessário criar um ambiente educacional que fizesse uso dos mais modernos recursos tecnológicos.

E a utilização desses recursos permitiria uma educação a distância, mas presencial, com uma efetiva e significativa aprendizagem, sem suplantando a dimensão pedagógica, tecnológica, didática e criativa do aluno-professor, pois o incentivaria a se tornar ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Por outro lado, o PEC-Municípios, ao ampliar a sua metodologia de ensino com a utilização de artefatos tecnológicos, não prescindiu da presença do professor, uma vez que considera as relações humanas essenciais nos processos de construção do conhecimento.

A presença física do educador na sala de aula é absolutamente intransferível e insubstituível, já que os alunos-professores necessitam dele para interagir,

dialogar, questionar, criticar. Por esse motivo, o Programa considera necessária a boa formação dos tutores.

A coordenação do PEC-Municípios, relevando a importância da dimensão humana num curso de formação docente a distância, sem a qual o aparato tecnológico não lograria êxito, visita também pessoalmente todos os polos para promover a relação dos alunos-professores. De modo que o Programa compreende a tecnologia não como substituta, mas como aliada do professor, peça-chave de todo o sistema educativo.

Dessa forma, o PEC-Municípios propôs-se a ser um propulsor de renovação, de mudanças, de experimentação do fazer pedagógico, de competências para a pesquisa e criação de alternativas na prática pedagógica, bem como, de contribuição com a formação de um indivíduo consciente, crítico e capaz de orientar o seu próprio aprendizado.

Para tanto, considerou alguns princípios norteadores:

- estabelecer conteúdo relevante, de consistência teórica e clareza de pressupostos, tomando o aluno-professor como alvo principal, ao considerar sua realidade histórica e social e a objetividade das condições reais em que trabalha;
- valorizar o trabalho em equipe;
- relevar o trabalho dos tutores, que interagem diretamente com os alunos de segunda a sábado;
- desenvolver ações que, respeitando as características das organizações escolares, sejam capazes de viabilizar uma prática educativa mais eficaz, por meio de uma política de formação continuada de qualidade;
- unir diferentes mídias e utilizar recursos tecnológicos atuais, de forma a ampliar-lhes a função de ferramenta, dando-lhes uma dimensão cultural, ética e estética;
- abrir oportunidade de acesso a material didático de qualidade e a bibliografia atualizada;
- avaliar constantemente o Programa para ser revisto e reprojeto a cada nova ação, a fim de obter subsídios para decisões pedagógicas e logísticas necessárias à continuidade dos objetivos educacionais propostos no trabalho de melhoria na qualidade dos resultados.

Nota-se, então, que esse Programa não é uma adaptação dos cursos regulares das universidades, pois é planejado de maneira a potencializar suas possibilidades formativas aos alunos-professores dele participantes.

Com isso, a intenção do PEC-Municípios é criar ambientes de colaboração e construção de conhecimentos coletivos, propondo desafios a serem enfrentados sob novas perspectivas e diferentes abordagens. Com a criação de diferentes formas, espaços, tempos e ambientes de aprendizagem, o Programa repensa e reinventa ações de formação docente, num processo que, segundo seu objetivo, privilegiaria a crítica e a reflexão.

4.2. Formato do PEC-Municípios

O PEC-Municípios é presencial, já que o contato é diário e frequente com os alunos-professores e utiliza recursos tecnológicos modernos, com a articulação de novas e diversas mídias de comunicação, além de materiais com formato, metodologia e currículo que buscam ser diferenciados.

Ele é constituído de várias instâncias de decisão, as quais se interpenetram para, no fim, apresentar um corpo coerente de conceitos e práticas formativas, que são:

- Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE): responsável pela gestão dos recursos financeiros do Programa;
- Fundação Carlos Vanzolini: responsável pela gestão do PEC-Municípios;
- UNDIME: responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento da proposta básica do Programa, bem como, pela metodologia e pelas estratégias de funcionamento;
- Universidades: responsáveis pelo conteúdo a ser desenvolvido, pelas estratégias e metodologias a serem empregadas, pelas atividades, pela definição de equipes, pela elaboração dos materiais ou seleção e adaptação dos já existentes, além da responsabilidade pela docência, coordenação, supervisão, avaliação e certificação dos participantes. Para tanto, cada uma das instituições deveria contar com a estrutura própria e uma coordenação acadêmica responsável pela organização interna do Programa nas universidades.

- Comitê Gestor: responsável pela decisão máxima, em todos os níveis, de organização do PEC-Municípios. É formado por coordenadores, representantes de cada universidade e de cada entidade e é coordenado pela SEE-SP.

O Programa, que atende às diretrizes da LDB e às orientações do Conselho Estadual de Educação, foi aprovado como um Programa de 3.100 horas, assim distribuídas: 1.600 horas de aula, 400 horas de atividades complementares, 300 horas de prática de ensino, 800 horas reconhecidas pela experiência prévia na docência.

A carga-horária semanal foi de até 28 horas para cada turma de alunos-professores, sendo 4 horas de segunda a sexta-feira, das 19h às 23h e 4 horas aos sábados, das 7h30 às 11h30. E ainda, pelo menos uma vez por mês, realizou-se, também aos sábados uma teleconferência das 12h às 15h.

As turmas tinham aproximadamente 40 alunos-professores e cada grupo contou com o acompanhamento diário de um professor-tutor da universidade responsável pelo Programa naquele local.

O Programa estruturou-se com um Módulo Introdutório e três Módulos Interativos. O primeiro, realizado pela Fundação Vanzolini, capacitou os alunos-professores em informática, perfazendo um total de 50 horas. O destaque para a aprendizagem dos recursos computacionais, dedicando-lhes um Módulo completo, deveu-se ao pressuposto de que os alunos-professores precisariam se preparar para a utilização desses equipamentos e programas, já que o curso atribuía um papel central a sua utilização.

Os Módulos Interativos trabalharam os seguintes referenciais teóricos por meio de Temas e Unidades:

Módulo I – O PEC-Municípios: dimensões reflexiva, ética e experiencial do trabalho do professor;

Módulo II – Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares;

Módulo III – Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva;

Os ambientes de aprendizado do PEC-Municípios foram aparelhados com:

a) sala com capacidade para aproximadamente 40 alunos, dotada de equipamento de vídeo e teleconferência, dois televisores (um de 34” e outro de 29”), uma câmera documental, um videocassete e um computador multimídia;

b) laboratório de informática equipado com 20 computadores interligados em rede e conectados à internet e à intranet, destinados às sessões de trabalho monitorado on-line;

c) sala-ambiente de estudos com capacidade para 40 alunos, destinada às sessões de suporte, para trabalhos individuais ou em pequenos grupos, bem como, às sessões off-line, com dinâmicas presenciais; e

d) minibiblioteca com a bibliografia básica do Programa.

Em relação aos custos do Programa, no caso dos alunos da USP, houve isenção de pagamento. Mas os custos de deslocamentos para os locais do Programa foram de responsabilidade de cada município. Os materiais adicionais, incluindo os de consumo, quando necessários, foram providenciados pelos alunos-professores participantes.

O PEC-Municípios apresentou, ainda, diferentes figuras docentes, com funções e formações diversas, mas interdependentes, devido à variedade de atividades propostas (relacionadas no próximo sub-item), que são:

- professores videoconferencistas: responsáveis pela elaboração e apresentação das videoconferências, as quais apresentavam o embasamento teórico-conceitual de cada tema trabalhado. São professores das universidades ou convidados, com o título de mestre ou doutor;

- professores teleconferencistas: responsáveis pela elaboração e apresentação das teleconferências. São professores das universidades, mestre ou doutor, ou especialistas convidados;

- professores-assistentes: responsáveis pelo atendimento *on-line* de estudantes. São mestres ou doutores ou mestrandos e doutorandos indicados e supervisionados por docentes da universidade.

- professores-tutores: responsáveis por acompanhar todas as atividades presenciais dos alunos, mediante acompanhamento diário de todo o desenvolvimento das atividades com os alunos-professores. São facilitadores, co-mediadores no favorecimento da construção do conhecimento e estabelecem vínculos imprescindíveis à relação professor-aluno num contexto de aprendizagem.

É requisitado, sobretudo, no trabalho *off-line*, com o objetivo de aprofundar os conteúdos trabalhados pelas mídias interativas, tais como a leitura e a discussão dos textos, em especial, do Material Impresso de Educação Infantil.

Dessa forma, ao mediar o processo de construção do conhecimento, os tutores proporcionam espaços abertos à reflexão da prática e partilham experiências, transformando os alunos em protagonistas de sua própria aprendizagem. Exige-se do tutor, além de graduação, a capacitação no Programa, durante uma semana. Ele é contratado e supervisionado pela universidade.

- professores-orientadores: responsáveis por orientar os alunos-professores a desenvolverem habilidades de pesquisa (como o trabalho de conclusão de curso), de reflexão teórica, bem como, de corrigir atividades e elaborar avaliações.

Além dessas tarefas, os professores-orientadores estabelecem um elo entre os alunos-professores e a coordenação geral do Programa e têm a responsabilidade de disponibilizar as ferramentas conceituais para melhorar a qualidade do ensino do PEC-Municípios. Para tanto, realizam visitas periódicas ao polo e dão orientações presenciais. Sua formação deve ser Mestrado ou Doutorado, por dever ter experiência acadêmica e de pesquisa.

Para a avaliação dos alunos-professores, foram consideradas a frequência às atividades e a aferição dos aproveitamentos. Nas situações em que a aprendizagem esperada não ocorreu, foram pensadas alternativas de avaliação com medidas especiais de reconstrução do conhecimento para cada caso. De forma geral, o Programa pretendeu que o ato de avaliar estivesse presente em todos os momentos vividos durante o PEC-Municípios, não apenas por meio dos conteúdos da matéria, da quantidade de conhecimento adquirido, mas também, da capacidade de acioná-lo e de articulá-lo a outros.

4.3. Atividades do PEC-Municípios

Todo o planejamento do PEC-Municípios tem sua implementação constituída por módulos temáticos, subdivididos em temas e unidades, baseados em *cinco* atividades que se articulam. Entre elas, as três primeiras são mídias interativas: *a videoconferência; a teleconferência; as sessões de trabalho monitorado on-line; trabalho monitorado off-line com professor-tutor e trabalho monitorado off-line de suporte*. As duas primeiras desencadeiam os conteúdos teórico-práticos básicos a serem trabalhados; e os outros três dão continuidade aos conteúdos, aplicando-os, ampliando-os ou aprofundando-os.

As *videoconferências* (VC) são aulas interativas, em tempo real, ministradas por docentes das universidades ou por elas indicados, para fornecerem o embasamento teórico conceitual sobre um tema trabalhado.

Essa tecnologia permite que o professor possa dar a videoconferência para até quatro ou cinco salas, com 40 alunos cada, simultaneamente, e atender a todos os questionamentos. Ademais, possibilita que os alunos-professores das diferentes salas interajam entre si e com o professor-videoconferencista, em tempo real. As VCs, que ocorrem duas vezes por semana, durante quatro horas cada uma, constituem a grande novidade entre os vários recursos pedagógicos multimídia utilizados no PEC-Municípios.

As *teleconferências* (TC), ministradas por professores especialistas convidados pelas universidades ou pela SEE-SP, são transmitidas uma ou duas vezes por mês, durante três horas cada, a partir de um único ponto de transmissão, via satélite. São oferecidas à totalidade dos alunos, simultaneamente, como um curso pela televisão, tanto com matérias pré-gravadas quanto ao vivo.

As TCs permitem interatividade entre alunos e professores-teleconferencista por fax, internet ou telefone, gerando atividades de trabalho monitorado e debate acadêmico com as diferentes linhas teóricas. A transposição da teoria à prática é um dos motes principais da estruturação das teleconferências, pois pretendem aprofundar os referenciais teóricos juntamente com a experiência de sala de aula.

A terceira e última mídia interativa é o *trabalho monitorado on-line*, que conta com conexão à intranet e à internet, por meio das quais os alunos-professores interagem com os professores-assistentes para a realização de atividades e trabalhos propostos com a finalidade de ampliar a reflexão e o discutido nas VCs e nas TCs.

As outras duas atividades que se articulam às demais mídias interativas descritas acima são trabalhos monitorados, chamados de *off-line*. O *trabalho monitorado off-line com professor-tutor* visa a enriquecer os temas trabalhados nas aulas por videoconferências e nas palestras magnas, por teleconferências, sempre orientadas pelo professor-tutor para o trabalho em sala de aula.

Essas atividades abrangem simulações de prática, pesquisas e questões para a reflexão e compreendem diversas produções por parte dos alunos-professores. Essas sessões são realizadas presencialmente e contam com o apoio,

principalmente, dos conteúdos do Material Impresso de Educação Infantil do Programa.

No *trabalho monitorado off-line de suporte*, cada aluno-professor escolhe a melhor forma de utilizar seu tempo, dentro ou fora do ambiente educacional do Programa, individualmente ou em equipe, administrando seu próprio processo para a realização das tarefas, a partir de uma programação de atividades previamente determinada.

Os *trabalhos monitorados off-line* têm por base um material didático impresso, composto pelas seguintes Modalidades Didáticas de Trabalho: *módulo interativo; vivências educadoras; oficinas culturais; semana presencial; memórias; 'minha avaliação' e trabalho de conclusão de curso (TCC)*.

Essas Modalidades exigiram um diálogo intenso entre os docentes das universidades sobre especialidades, métodos e concepções de ensino-aprendizagem que estruturaram o PEC-Municípios. As escolhas finais privilegiaram certos aspectos, equacionando os variados interesses institucionais, em busca de qualidade do material para a atualização dos alunos-professores, quanto ao uso das tecnologias, dos conteúdos científicos e pedagógicos.

A fundamentação teórica resultante buscou, assim, uma conceitualização moderna, concisa, esclarecedora, inovadora. Foi dada atenção aos conteúdos específicos, direcionando os alunos-professores para refletirem sobre as concepções dos diferentes temas e a repensarem suas atitudes, discutindo exemplos concretos de atividades de diferentes naturezas acerca da maneira como as propostas poderiam ser realizadas em sala de aula.

Dessa forma, o saber está relacionado a um saber fazer e a um saber-agir, pois foram oferecidos elementos importantes para situar questões discutidas em uma perspectiva de superação do divórcio entre teoria e prática.

A primeira Modalidade Didática de Trabalho é o *módulo interativo*, subdividido em temas e unidades, os quais enfocam questões teórico-metodológicas específicas da estrutura curricular do PEC-Municípios. É o Material Impresso de Educação Infantil e, como foco principal dessa pesquisa, será analisado mais detalhadamente no próximo capítulo.

As *Vivências Educadoras* enfocam aspectos didático-metodológicos, objetivando ampliar reflexões sobre a prática docente e sobre os horizontes de trabalho por parte do aluno-professor, já que produz conhecimento pela observação

sistemática de um dado aspecto do cotidiano escolar E, por esse motivo, possibilita a relação sala de aula, escola e comunidade.

O objetivo dessa atividade é valorizar a práxis como ponto de partida e fundamento da reflexão teórica; e a pesquisa, como princípio do trabalho docente e elemento de reflexão e de intervenção da prática pedagógica.

Dessa forma, a atividade articula e reflete sobre as referências teórico-conceituais estudadas no programa e a prática do professor, considerada dentro e fora da sala de aula.

Essas atividades são distribuídas por diferentes módulos, com carga horária diferenciada, totalizando 300 horas no fim do Programa, versando, por exemplo, sobre: caracterização diagnóstica da instituição escolar; planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise de projetos e/ou programações das diferentes áreas do currículo; estudo de critérios e instrumentos de avaliação do sistema de ensino; análise de projetos e/ou ações de recuperação e reforço; socialização das experiências vividas e dos conhecimentos construídos no curso, como os resultados obtidos no TCC com futuros professores e outros agentes escolares.

As *Oficinas Culturais* visam ampliar o universo cultural dos alunos-professores, no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e da escrita e às várias manifestações artísticas: literatura, cinema, teatro, artes plásticas, fotografia, entre outros.

Essa atividade se justifica porque o PEC compreende que, além da reflexão crítica, o acesso aos bens culturais é muito relevante e significativo na maneira de agir do docente e na sua profissão, pois possibilita a inclusão efetiva do professor tanto pela produção de cultura como pela participação no processo de circulação dos bens culturais.

As oficinas são produzidas coletivamente e compostas de dois grupos: um que trabalha a formação cultural do professor e a ampliação do seu letramento; e outro que fornece matéria-prima para o docente trabalhar com os alunos.

Desse modo, as oficinas culturais, segundo o PEC-Municípios, são uma modalidade didática indispensável, quando se pensa a respeito da formação dos professores, por estarem diretamente relacionadas ao seu fazer, propiciando reflexões diferenciadas devido às experiências pessoais de fruição estética de cada um deles.

As *Semanas Presenciais* oferecem participação em oficinas, mesas redondas, além de debates, visitas a museus e outras vivências e atividades que contribuem para o aprimoramento pessoal e profissional do professor. Elas ocorrem em janeiro e julho de cada ano (período de férias do aluno-professor), no campus da universidade a que o polo é filiado, com o objetivo de reforçar o vínculo institucional pelo conhecimento de outros espaços da universidade, como museus, laboratórios, bibliotecas e outros ricos acervos culturais.

As *Memórias* representam o resgate das histórias de vida, dos registros autobiográficos dos alunos-professores, com relatos de processos e passagens importantes para a sua formação como professor. A intenção é, ao analisar e discutir as marcas do passado, em diferentes situações vividas, recuperar histórias que repercutiram na vida profissional e na constituição do sentido e da consciência da prática do aluno-professor.

Assim, a prática pedagógica passa a ser analisada não apenas por meio da reconstrução permanente dos conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também, pelas influências recebidas na vida do aluno-professor.

Essa atividade permite-lhe retomar, analisar e reavaliar sua história, contribuindo para sua identidade profissional, dando novos significados às experiências vividas e recriando as futuras. Em outras palavras, propicia ao aluno-professor a tomada de consciência sobre alguns aspectos de sua prática e de representações referentes a processos de aprendizagem e a práticas escolares, até então despercebidos.

Portanto, trata-se de atividade de caráter investigativo, uma vez que seus registros permitem ao aluno-professor retomar e analisar o seu percurso docente desde o anterior ao atual, estudar as configurações e a evolução de seus dilemas e de situações problemas, desenvolver a consciência de sua própria existência, contribuindo, assim, para a ressignificação da sua identidade profissional.

A *Minha Avaliação* oferece ao aluno-professor a possibilidade de refletir a respeito de seu próprio processo de formação superior, constituindo-se em um instrumento singular da avaliação no Programa.

E, por fim, o *Desenvolvimento de Pesquisa e Escrita de Monografia – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*, que se realiza individualmente, ao longo de todo o curso, sob supervisão da professora-orientadora, com o objetivo de iniciar o aluno-professor na pesquisa acadêmico-científica. Essa atividade é fundamental e

constituente da formação superior. O trabalho é elaborado nas escolas onde os próprios alunos-professores atuam, articulando todos os demais tipos de atividade desenvolvidos.

4.4. Análise do PEC-Municípios

A análise sobre o PEC-Municípios, sua origem, princípios, formato e atividades pedagógicas é importante para auxiliar a compreender se ele é mesmo um programa de formação de professores de Educação Infantil inovador, de qualidade, como se propõe.

Apesar de nem sempre coincidirem discursos e práticas, não se pode desprezar os primeiros, sobretudo, porque não se trata de um discurso meramente informativo, mas, ao contrário, se trata de um conteúdo curricular, formalmente organizado, com finalidade formativa.

O PEC-Municípios, ao atender à legislação atual e se apresentar para contribuir para a formação de professores de Educação Infantil como forma de suprir a carência de docentes e, conseqüentemente, auxiliar a reverter o fracasso escolar, além de contribuir para a melhora da qualidade da educação brasileira, resgata dois aspectos da formação docente de suma importância.

Ao intermediar uma sólida articulação entre universidades, o MEC, as secretarias estaduais e municipais de Educação, tendo em vista a realização de programas de formação de professores de Educação Infantil para atender às demandas específicas, o PEC-Municípios exige que Estado e Municípios se responsabilizem pela educação dos professores, contrariando o que, historicamente, vinha ocorrendo por parte do governo, que transferia tal encargo para as iniciativas privadas.

O segundo aspecto resgatado pelo PEC-Municípios é a participação efetiva das universidades nos diferentes níveis de ensino, ao intervirem no contexto em que está inserida. Ao unir-se estreitamente a professores de escolas públicas municipais, para o desenvolvimento de experiências educacionais universitárias, supera-se a dicotomia (formação universitária X profissionalizante) que fragmenta o modelo de formação pedagógica historicamente adotado no Brasil.

Havia necessidade de se resgatar um modelo de formação que relacionasse cultura geral à profissional, porque “somente a multiplicidade de estratégias de

apreensão de saberes, subsidiada pela diversidade de espaço pedagógico, poderá garantir ações criativas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem”, como explica Kishimoto (1999, p. 4). Essa ligação indissolúvel entre o aprender e o ensinar não pode ficar ausente do processo de formação profissional.

Com o PEC-Municípios, a universidade não apenas denuncia e critica – o que tem o seu mérito –, mas também ajuda a fazer, a refletir, a pesquisar à luz de teorias comprovadas, validadas na prática, com o auxílio de profissionais competentes. Dessa forma, utiliza técnicas com lucidez teórica que somente a formação universitária pode proporcionar.

Além disso, ao “ouvir” a voz da escola pública, a universidade pode trabalhar para propor mudanças significativas na educação e na sociedade, repartindo o patrimônio científico e cultural.

Ao atender a novos grupos ocupacionais, até então ignorados e com estatuto profissional mais baixo que os até aí atendidos, a universidade torna-se o veículo para a inserção desse novo público na lógica universitária, pois “A ligação a uma comunidade profissional que trabalha geralmente em condições difíceis faz parte do *ethos* assumido de uma escola desta natureza. Há que garantir formalmente a permanência desses vínculos”, explica Formosinho (2005, p. 182).

Segundo esse mesmo autor, a união íntima da escola com a universidade obriga essa a considerar as problemáticas específicas daquela, assim, a lógica científica se relacionada com a lógica social, pois exige que a universidade produza estudo e conhecimento nas novas áreas.

Desse modo, há novas perspectivas para a formação docente com criatividade para reinventar processos universitários e, sobretudo, com chance de se minimizarem os estragos de ordem social. E, assim, se catalisam as necessidades profissionais dos docentes e o anseio das universidades em produzir conhecimentos sobre o ensino, estabelecendo uma real parceria entre ela e a escola, havendo ganhos paralelos com a melhora na qualidade da educação para adultos e crianças.

Portanto, o PEC-Municípios exige que Estado e universidade assumam a formação dos educadores infantis, sendo a participação no projeto uma resposta a um compromisso social, já que é um programa de formação realizado por universidades públicas e privadas reconhecidas pelos excelentes profissionais e pela seriedade e competência de seu trabalho.

Esse aspecto é de extrema relevância, pois se sabe que, um dos quesitos para um bom curso de formação é a presença de formadores reflexivos, críticos e competentes, como acontece no Programa.

Ademais, através dos princípios, do formato e das atividades pedagógicas do PEC-Municípios, percebe-se uma estreita e constante relação entre a teoria e a prática, privilegiando a reflexão sobre ela.

Essa unidade entre teoria e prática ocorre não como justaposição de uma à outra, mas assume uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, com investigação e reflexão contínuas sobre a prática pessoal de ensino, além de propostas de ações de intervenção.

Esse trabalho fica bem claro, na concepção do Programa e em todas as atividades propostas de formação, as quais trazem para o docente de Educação Infantil uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.

O Programa, então, compreende que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se quer implementar e, assim, com atitude reflexiva, o professor é convidado a construir suas próprias iniciativas, em função dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o PEC-Municípios, ao descrever e investigar as condições e limitações do trabalho real dos professores de Educação Infantil, não visando apenas à reprodução, mas sim, à transformação, procura fazer as práticas dos seus alunos-professores ampliarem, por ser essa a base de toda estratégia de inovação.

A partir dessa formação com tendência à reflexão, o Programa, segundo explica Pimenta (1996, p. 89),

(...) se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

Nota-se, então, que a forma como está organizado esse Programa de formação de professores de Educação Infantil mostra uma igualdade entre saberes dos conteúdos e conhecimento pedagógico dos profissionais participantes. Dessa

forma, vence a barreira do ensino acadêmico e disciplinar, em que se privilegia uma visão universalista do conhecimento.

Há que se ressaltar que o conceito de professor reflexivo, tal como é admitido pelo PEC-Municípios, não é confundido com práticas de treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. Não é uma oferta de treinamento, para que o professor se torne reflexivo, pois o Programa entende a reflexão não como em torno de si próprio, mas sim, como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, engajando os professores em práticas mais críticas.

Essas práticas refletidas possibilitam aos professores responderem às situações novas, de incertezas e indefinições. Assim, os currículos de formação de profissionais, nessa perspectiva, propiciam o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para tanto, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas, no fim, como tem ocorrido com o estágio em alguns cursos – e não é o que ocorre no PEC-Municípios.

Esse saber docente a partir da prática alia-se à pesquisa na ação dos profissionais, isto é, o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. De modo que essa formação inicial e contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e une as instâncias formadoras (universidades e escolas).

Portanto, trata-se de uma proposta de formação voltada mais diretamente à pesquisa dos problemas que as práticas escolares apontam, com uma análise do cotidiano escolar, a partir do qual o professor constrói conhecimento.

Essa inseparabilidade entre teoria e prática é possível somente devido a uma consistência teórica que o PEC-Municípios traz e que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada.

Uma sólida formação teórica possibilita que os professores leiam, analisem, problematizem, interpretem e proponham alternativas aos problemas que o ensino, como prática social, apresenta.

Dessa forma, as teorias acerca da educação possibilitam ao professor criar esquemas, que ele mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência teórico-prático em constante processo de re-elaboração. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Assim, fica claro que a intenção do Programa não é conferir um estatuto normativo/prescritivo à teoria ou à prática, uma não é anterior nem pré-existentes à outra, mas se constroem mutuamente.

O PEC-Municípios estimula, ainda, o educador a refletir não apenas sobre sua prática e sobre a dos demais colegas de profissão, mas abre-lhes um contexto mais amplo das políticas públicas e dos movimentos sociais e culturais.

É um movimento que permite ir além do praticismo – no qual bastaria a prática para a construção do saber docente –, já que possibilita a crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e melhorando as práticas de ensino e a sociedade, em geral.

Dessa forma, por meio das atividades propostas pelo Programa, a atitude reflexiva do professor de Educação Infantil vai além da sua prática cotidiana, pois considera também as condições sociais que a influenciam. E, assim, propicia ao docente consciência e sensibilidade social, tornando-o mais reflexivo e crítico acerca das condições sociais e instrucionais do ensino.

A partir desse enfoque, a prática reflexiva proposta nessa concepção não se limita ao individual, à simples atuação do professor em sala de aula, pois não ignora o contexto institucional e abre caminho para o estudo dos sistemas educacionais e suas relações com a sociedade. Assim, levam-se em conta na formação docente as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua atividade de ensinar e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

A abordagem da prática reflexiva, então, ocorre numa perspectiva crítica, não havendo separação da ação educativa do professor com o contexto organizacional no qual ela ocorre, já que se considera o ensino como prática social concreta. Em outras palavras, a prática reflexiva centra-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições em que essa ocorre.

E, dessa maneira, ao reconhecer que seus atos são fundamentalmente políticos, o professor pode direcioná-los a objetivos democráticos emancipatórios, visando a uma mudança não apenas institucional, mas também, social.

Segundo essa visão, os professores não são meros executores das decisões tomadas em outras instâncias, mas são reconhecidos como sujeitos participantes das propostas, como um requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. Para tanto, há discussões a respeito do projeto pedagógico das escolas,

das condições de trabalho, da carreira, do salário, da profissionalização dos professores, de sua identidade epistemológica, de sua autonomia, das novas e complexas necessidades colocadas às escolas e aos professores pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, entre outros aspectos.

Portanto, o Programa não dirige o olhar do aluno-professor somente para a prática reflexiva, àquela do contexto imediato, para compreender, regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular vista de seu interior e do contexto social mais amplo, mas também, para a pesquisa, que segundo Perrenoud (1999) cuida de fatos, processos, sistemas educativos e de todos os aspectos da prática pedagógica para descrever e explicar, para produzir saberes de caráter geral, duráveis, integráveis à teorias.

Isso fica evidente, sobretudo, na atividade do Trabalho de Conclusão de Curso e com o trabalho do professor-orientador que, com experiência acadêmica e de pesquisa, orienta os alunos-professores para desenvolverem suas habilidades de pesquisa e de reflexão teórica, avaliando sistematicamente o desenvolvimento delas, disponibilizando ferramentas conceituais para melhorar a qualidade do ensino do Programa.

Há também uma preocupação do PEC-Municípios com uma avaliação contínua e formativa baseada na análise do trabalho, tanto do Programa quanto de seus alunos-professores, o que é percebido, principalmente na atividade Minha Avaliação.

Outro aspecto igualmente importante em um curso de formação de professores de Educação Infantil – e também relevado pelo PEC-Municípios – é o estudo da experiência e da memória analisada e refletida, o qual contribui para a elaboração teórica e para novas práticas dos docentes infantis.

O Programa, então, dialoga com as experiências dos sujeitos, principalmente por meio da atividade Memórias, na qual, há um processo de reflexão e de mobilização dos saberes da experiência, dos valores, da história de vida, das representações, dos saberes, das angústias e dos anseios dos sujeitos e de suas interpretações sobre essa, a partir de abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas também, geracional), com práticas de escrita pessoal.

Assim, ao valorizar a sistematização dos saberes próprios dos professores de Educação Infantil, acolhe-se a interpretação do aluno-professor, dissecando os

elementos que a compõem, identificando as possibilidades de incorporar às condições reais de trabalho os elementos que tornam possível o seu enriquecimento.

Essa troca e a análise coletiva das experiências pessoais, bem como, das concepções, teorias, opiniões e práticas, ocorrem não apenas na atividade Memórias, como também, em todas as outras do Programa, estimulando a construção partilhada de saberes, trazendo à luz conhecimentos tácitos acerca da vida em sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas de escola.

Dessa forma, o trabalho coletivo e o debate com os colegas tornam-se uma realidade. E é nesse confronto e no processo coletivo de troca de experiências e práticas que vão se constituindo saberes, constantemente refletidos na e sobre a prática (ação), aperfeiçoando-a.

Segundo Nóvoa (2001, p. 13), “(...) a atualização e a produção de novas práticas de ensino eficazes só surgem de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”.

Assim, com as equipes de trabalho, fundamentais para estimular o debate e a reflexão, aprende-se a cooperar e a atuar em rede, a viver a escola como comunidade educativa, pois educação e suas mudanças se fazem em conjunto, com parceria e trabalho coletivo.

Nota-se, então, que nessa concepção do professor como intelectual crítico, não há uma supervalorização do professor como indivíduo, pois entende que ele não é um autor isolado das transformações. A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica imersão do homem no mundo de sua existência, em um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Nesse sentido, os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional, são aspectos importantes nos cursos de formação de educadores infantis, porque a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta e de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.

Por esse motivo, o PEC-Municípios valoriza o pensar, o sentir, as crenças e os valores dos alunos-professores, para compreender o seu fazer, não apenas de

sala de aula, mas coletivamente e num contexto social mais amplo, porque existe influência da realidade social sobre ações e pensamentos.

A formação cultural do aluno-professor é enfocada também no PEC-Municípios, sobretudo, por meio das Oficinas Culturais, as quais abrem espaço não apenas às linguagens expressivas do professor, mas também, àquelas de seus alunos. E essa abertura mostra uma preocupação com a formação da sensibilidade e do espírito crítico em relação à produção cultural das diversas áreas (literatura, cinema, teatro, artes em geral), as quais ensinam sobre o próprio docente de Educação Infantil e sobre o outro, o que ajuda a formar e praticar valores.

O trabalho com as especificidades da Educação Infantil é desenvolvido no Programa, principalmente, na atividade Módulo Interativo, que será analisada mais detalhadamente no próximo Capítulo.

Conclui-se, então, que o Programa de Educação Continuada Formação Universitária PEC–Municípios, além de ser prescritivo da profissão, é também analítico da realidade, das condições efetivas do trabalho docente. Há a consideração, na formação do professor de Educação Infantil, de sua realidade profissional, já que os processos de formação para desencadear mudanças necessitam que as práticas concretas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais sejam o ponto de partida.

Este Programa entende que a mobilização de saberes não é automática, pois os saberes ensinados, teóricos ou metodológicos não são suficientes para agir com eficácia, se não forem trabalhados para se concretizados na prática. Nenhuma prática complexa pode limitar-se a aplicar um determinado saber e fazer pedagógicos.

Portanto, ser professor não é somente dominar os saberes para transmiti-los às crianças, pois há uma distância entre o que é feito cotidianamente e os conteúdos e objetivos da formação. Assim, o PEC-Municípios traduz os saberes teóricos em procedimentos, métodos e dispositivos de ação a partir de uma prática reflexiva.

Há uma aproximação entre teoria e prática nesse programa, ainda que o problema da qualidade do ensino não se esgote nessa aproximação. Ademais, considera também em seu currículo de formação docente não apenas os aspectos teóricos e metodológicos, mas também, outros igualmente importantes, quando se pensa a formação do professor de Educação Infantil atualmente, tais como a pesquisa, a prática reflexiva, a participação crítica, as crenças e histórias de vida, a

importância das equipes de trabalho, o desenvolvimento das múltiplas linguagens do aluno-professor e as especificidades da Educação Infantil.

Dessa maneira, o PEC-Municípios, em sua proposta, está em sintonia com os discursos e as fundamentações teóricas mais recentes acerca da formação do professor de Educação Infantil, ao apresentar, em sua concepção e formatação, todos os aspectos fundamentais para ser considerado um curso inovador, de qualidade e capaz de proporcionar um crescimento pessoal e profissional, tanto teórico quanto prático, do docente dele participante e, conseqüentemente, da escola e da sociedade, as quais tendem a ganhar com essa formação competente.

CAPÍTULO V – O Material Impresso de Educação Infantil do Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) - Municípios

O Material Impresso de Educação Infantil é considerado como a atividade mais importante do PEC-Municípios, por ser executado presencialmente pelos alunos-professores, por permitir a troca com o grupo e por ter uma função central de organizador de outras atividades. Ele é a base, o apoio e a orientação para todos os envolvidos no Programa, tanto os alunos-professores quanto os demais agentes educacionais.

Essa apostila é fornecida a todos os alunos-professores como parte do material de apoio a seus estudos e fica como herança material (oficial), ou seja, é o registro escrito para os alunos-professores formados pelo PEC-Municípios, com possibilidade de acesso simples, livre e posterior à sua finalização.

O Material Impresso de Educação Infantil apresenta-se com 572 páginas e é composto por textos teóricos, atividades e roteiros de videoaulas planejados especialmente para essa formação universitária, ou seja, ele concentra, por meio do registro escrito, todos os temas, as concepções e as ideias acerca da Educação Infantil veiculados no curso (seja introduzindo ou desenvolvendo-os) e que, portanto, oferecem indícios sobre o tipo de formação docente almejada pelas instituições envolvidas.

Cada Módulo foi dividido em diversas unidades e subunidades que abordam aspectos mais específicos relacionados aos temas estudados. Nele, textos distintos, no que se refere à temática que abordam e ao contexto de sua produção, passam a coexistir em um volume único, que adquire unidade e coerência interna.

Para a sua produção, foi designada uma equipe de especialistas de acordo com o tema a ser abordado e, sob a supervisão do Comitê Gestor, a quem cabia também a palavra final e, juntos, definiam seus conteúdos.

O trabalho com esse material ocorria, sobretudo, durante as sessões de *trabalho monitorado off-line*, com a mediação do professor-tutor.

Uma vez proposto o trabalho em torno da temática, apresentavam-se dois ou mais textos de autores, enfoques e argumentações diversas e informações que

possibilitassem a conceituação dos aspectos a partir de diferentes pontos de vista, com temas que polemizassem a questão discutida. Posteriormente, os alunos-professores eram chamados a operacionalizar questões e tarefas.

O Material Impresso de Educação Infantil trazia, ainda, espaços, nos quais os professores poderiam realizar anotações acerca de suas leituras e registrar discussões empreendidas no âmbito da turma. Assim, além de apresentar textos destinados à leitura, as apostilas apresentavam-se como espaços de escrita para os professores, que deveriam registrar as ideias relacionadas aos conteúdos lidos.

Ademais, ele trazia orientações de leituras: no início de cada unidade, era apresentada uma síntese dela. Noutros espaços, alguns termos ou expressões empregados nos textos costumavam ser destacados em quadros explicativos que se encontravam dispostos nos cantos das páginas. Esses quadros recebiam diferentes denominações, especificadas a seguir:

- destaque: informações sobre lugares ou breve biografia de autores e personalidades mencionadas ao longo dos textos. Em alguns casos, sites eram indicados para que os professores pudessem encontrar informações complementares acerca do assunto;

- palavras-chave: encontrava-se no início de alguns dos textos da apostila;

- conceito: definições de termos e expressões empregadas nos textos;

- *links*: referências a outras unidades do Programa, nas quais tinham sido abordados temas afins. Costumava ser sugerido aos alunos-professores que retomassem tais unidades estudadas anteriormente.

No fim de cada texto, eram apresentadas referências bibliográficas e também um quadro, denominado bibliografia comentada, que oferecia breves informações sobre outros textos que abordavam o tema em questão.

Sempre no fim de cada leitura sugerida e/ou de tema trabalhado, havia proposta de atividades, individual ou em grupo, relacionando os textos lidos com a prática docente do aluno-professor, num esforço de reflexão permanente acerca das experiências e do exercício da docência.

5.1. Os Temas abordados no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios

Nesse sub-item, encontram-se todos os temas referentes à Educação Infantil, trabalhados no Material Impresso de Educação Infantil e, conseqüentemente, no PEC-Municípios.

O Tema 1, em sua unidade 1.1 Revolução Tecnológica e Currículo, aborda o processo de globalização e os impactos do mundo atual no estatuto social da infância e na escolarização precoce. Para tanto, contempla algumas atividades; a primeira traz uma charge e trechos de um texto – Factores de Reinstucionalização – como estímulo para discussão dos efeitos da globalização sobre a infância.

A Atividade 2 é composta pelo texto “Escola Infantil: pra que te quero?”, o qual discute as experiências educativas atuais nas creches e pré-escolas que consideram a infância como um momento de passagem, sem olharem as crianças como sujeitos que vivem em uma etapa, na qual predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter subjetivo. Por último, apresenta questões referentes aos textos da unidade e a relação delas com as atitudes de cada aluno-professor.

A unidade 1.2 Diferentes Contextos e Tendências das Reformas Educacionais aborda as políticas atuais sobre educação no Brasil e em outros países e suas implicações nas perspectivas curriculares da Educação Infantil, além de questões relativas aos critérios de qualidade.

Essa unidade propõe também a leitura de excertos do texto “Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador”, que traz reflexões e discussões a respeito das perspectivas curriculares italiana, norte-americana, sueca, inglesa e brasileira e seus respectivos projetos de sociedade.

Ademais, essa unidade oferece outros assuntos que levam o aluno-professor, a partir de perguntas-guias, a refletir sobre as idéias do texto e a relacioná-las com a prática pedagógica da instituição em que trabalha.

A atividade seguinte é leitura, discussão, organização de painéis e articulação com demais leituras, a partir do texto “Anos 90: Políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação”. Esse texto faz um breve levantamento sobre a legislação para a Educação Infantil, elaborada no Brasil, durante a década de 1990, mostrando a importância desse momento histórico para a área.

A unidade traz também, na Atividade 4, um excerto de texto a respeito da importância não só do acesso de todos à escolaridade básica, mas também da

qualidade do processo educacional na Educação Infantil, além de seus critérios e parâmetros.

Há também realização de uma pesquisa na instituição em que o aluno-professor trabalha, para levantar as concepções de qualidade da Educação Infantil e viabilizar as contribuições trazidas por ele. E, por fim, está a bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

A unidade 1.3, A Reforma Educacional em Curso no País e na Organização Curricular: Diretrizes Curriculares, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais, discute a definição de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, abordando importantes medidas políticas relativas às mudanças curriculares (RCNEI e DCEI). Reflete, ainda, sobre programas não formais para o atendimento à criança pequena.

Para tanto, na Atividade 1, é proposta a leitura e o questionamento sobre o excerto do texto “Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate”, que define e explicita como elas são pensadas e praticadas atualmente.

A Atividade 2 propõe a leitura de “As diretrizes curriculares nacionais: um marco político-pedagógico na construção de programas de qualidade humana e democrática para a educação infantil”, que versa sobre a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse texto propõe reflexão (em duplas, em pequenos e em grandes grupos) sobre algumas questões marcantes dessa lei que fomenta a idéia da criança como sujeito de direitos e propõe princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica para orientar as instituições quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas e a integração do cuidado e da educação de qualidade.

A Atividade 3 constitui-se de leitura sobre reflexões do RCNEI, relatos verídicos de casos para uma inter-relação com o texto e o registro das discussões.

E, por fim, na Atividade 4, a leitura é baseada no texto “Os programas não-formais de atendimento infantil no Brasil”, com discussão sobre a implementação desses programas dirigidos a crianças pequenas, os quais não se configuram no sistema formal de atendimento, mas têm sido aceitos nos países em desenvolvimento, por serem de baixo custo e pautados em políticas compensatórias.

A unidade 1.4, O PNLD e as políticas de leitura do livro e da leitura do Brasil, reflete sobre práticas pedagógicas de desenvolvimento da capacidade leitora, já que não há políticas específicas de livro e leitura na Educação Infantil.

A atividade dessa subunidade é o texto “A riqueza das atividades na Educação Infantil”, a qual amplia o debate sobre a necessidade de formular e implementar na Educação Infantil políticas que incentivem a utilização adequada do livro e a oferta de recursos diversificados de leitura, fundamentais ao desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos na aprendizagem.

Além de questões mais amplas sobre a delimitação de alguns critérios importantes para um programa de incentivo à leitura na Educação Infantil, propõe-se que o aluno-professor relacione o texto lido com a prática de leitura desenvolvida na escola em que trabalha.

O Tema 2, na unidade 2.1, A profissão do professor no contexto das diversas concepções de educação nas diferentes instituições, aborda os marcos históricos em Educação Infantil e se refere às experiências de formação docente e às principais tendências e saberes essenciais nas práticas pedagógicas do educador da primeira infância.

Na Atividade 1, há questões relacionadas ao texto “Algumas considerações sobre creches e pré-escola”, extraído do RCNEI, que aponta a necessidade de superar o modelo assistencialista, historicamente construído, não apenas quanto aos aspectos legais, mas também, assumindo as especificidades da Educação Infantil, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

A Atividade 2 propõe uma reflexão e um debate sobre os diferentes saberes – conhecimentos, atitudes e procedimentos – necessários aos professores de Educação Infantil e o aprofundamento dessa questão por meio do texto “Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas”, o qual relaciona as características profissionais e pessoais do docente. E, por fim, uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

A subunidade 2.1, A relação entre a educação escolar e a sociedade, traz, além das contribuições da Sociologia da Infância para pensar sobre a criança, um olhar a respeito da brincadeira e do jogo como fenômenos culturais aprendidos e a

relação entre cuidado e educação. A primeira atividade é composta pela leitura do texto “A criança como objeto de estudo sociológico: a emergência da sociologia da infância”.

Além desse texto, essa subunidade propõe a reflexão mediante exemplos extraídos do cotidiano de uma instituição educativa, todos ilustrativos de concepções dessa nova área que estabelece paradigmas igualmente novos e favorece um olhar multidimensional para interpretar a variabilidade dos fatores que constroem a infância e a Educação Infantil.

Na Atividade 2, é abordada a brincadeira como uma atividade fundamental ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, justificada por teorias psicológicas, e também como fenômeno da cultura, construída em determinado contexto sócio-histórico e aprendida no âmbito da interação social, justificada pela Sociologia da Infância.

Para tanto, os alunos-professores leram excertos sobre jogos populares e um texto, “A criança e a cultura lúdica”, para estabelecerem relação com o espaço reservado à brincadeira e ao jogo na Educação Infantil e na instituição em que trabalham.

A Atividade 3 apresenta excerto do texto “Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche”, que discute as transformações socioeconômicas e culturais que têm contribuído para o surgimento e o desenvolvimento dos equipamentos de cuidado e educação coletiva de crianças brasileiras.

A subunidade 2.1.2, Principais marcos da história da educação brasileira, resgata aspectos históricos da Educação Infantil e alguns educadores precursores dela.

Na Atividade 1, é preciso que os alunos-professores pesquisem e socializem as informações de algum autor que influenciou os estudos sobre a primeira infância. Para tanto, têm como ponto de partida um material complementar, mostrando as principais idéias e concepções de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori e Freinet.

Na Atividade 2, são apresentados excertos dos textos “História da Educação Infantil brasileira” e “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, que discutem o contexto histórico da Educação Infantil, visando à construção de uma linha do tempo, relacionando fatos passados e atuais da Educação Infantil.

A Atividade 3 centra essa reflexão no período da ditadura, mostrando como a pressão por creches, ocorrida no seio do movimento mais amplo da contraditadura, envolveu o feminismo e a luta por igualdade. E, como a prática pedagógica, segundo o autor, ainda não assimilou a visão de integração do educar-cuidar, essa atividade busca relacionar exemplos que confrontem ou confirmem os dados e as afirmações do texto com a vivência do aluno-professor. E, por fim, há uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

A subunidade 2.1.4, A redução da seletividade e a melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional, reflete sobre a integração efetiva entre creches e pré-escolas, tendo em vista a inserção das creches no sistema de ensino e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

A Atividade 1 compreende discussões sobre o texto “Creches e pré-escolas no sistema de ensino: desafios para uma política pró-integração”, que trata das vantagens e desvantagens da administração do cuidado e da educação da criança pequena no setor educacional.

A Atividade 2 pauta-se na reflexão sobre o texto “A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil”, que trata a inclusão escolar e sua relação com a atuação do professor que possibilite a construção de um ambiente de educação inclusivo.

A Atividade 3 consiste na escrita de um texto segundo a questão proposta sobre os atuais papéis das instituições de Educação Infantil.

Na subunidade 2.2.1, Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a organização e condução dos sistemas de ensino-aprendizagem, são retomadas concepções de Vygotsky acerca da interação social e de Wallon, sobre a emoção, além da importância da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento humano. São enfatizadas também as contribuições da Psicologia para se pensar a ida do bebê à creche.

A Atividade 1 propõe o texto “Interação social no processo educativo: um olhar vygotskiano”, o qual apresenta algumas reflexões de como os processos interativos fazem parte dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na educação.

Na Atividade 2, algumas questões baseadas no texto “As emoções: entre o orgânico e o psíquico” procuram compreender a especificidade da concepção de emoção na teoria de Wallon e relacioná-la com a atuação do educador.

A Atividade 3 traz o texto “Brincar, fantasiar, criar e aprender” e questões relacionadas a ele, que discutem alguns tipos de brincadeiras em que se envolvem as crianças pré-escolares. Por criarem novas possibilidades de ação e construção de significados no percurso do desenvolvimento infantil, são essenciais para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

Ademais, há uma proposta de observação de uma situação que envolva crianças brincando nas próprias escolas em que os alunos-professores trabalham, além de excertos de textos que trazem idéias relevantes para a compreensão da situação observada.

A Atividade 4 reflete sobre a entrada do bebê na creche a partir do texto “Reflexões sobre os estudos de separações mãe-bebê e suas relações com o atendimento da criança pequena em espaços coletivos”. Além desse texto, a atividade propõe a escrita de outro texto, para explicitar a opinião do aluno-professor sobre a questão da responsabilidade pelo cuidado e pela educação infantil.

Outra atividade leva a refletir sobre o modo como tem sido a adaptação de crianças e famílias nas instituições em que trabalham os alunos-professores. E, por fim, há uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

A subunidade 2.2.2 reflete sobre a função e as práticas de avaliação na Educação Infantil e possibilita ao professor uma reflexão sobre a própria prática de avaliação. Por esse motivo, foi intitulada O planejamento dos processos de avaliação.

Na Atividade 1, são apresentados excertos de documentos que tratam da questão da avaliação nesse novo nível de ensino, como a LDB e as DCNEI, além de um excerto de texto chamado “Avaliação na pré-escola”, que aprofunda a reflexão sobre esse tema. Há também uma proposta de elaboração de procedimentos e ações a serem adotados na escola, de forma a efetuar avaliações, registros a respeito das crianças e interações com os pais.

A Atividade 2 traz dois exemplos de experiências de práticas avaliatórias desenvolvidas em instituições de Educação Infantil brasileiras e questões para

serem relacionadas com outros textos apresentados anteriormente e com a prática avaliativa dos alunos-professores.

O Tema 3, em sua unidade 3.1, O professor e os principais aspectos da gestão escolar, visa refletir sobre importantes aspectos da gestão das instituições de Educação Infantil, considerando a participação do professor, a articulação das múltiplas linguagens da criança e a integração educar-cuidar, tendo em vista a construção de um projeto político-pedagógico.

Na Atividade 1, há uma apresentação do texto “O professor de Educação Infantil e sua participação na construção do projeto pedagógico da creche e da pré-escola”, que aborda aspectos da gestão de instituições de Educação Infantil e a necessária participação do professor na construção do trabalho. Em outras atividades, o aluno-professor reflete sobre o texto e sobre o seu planejamento e o projeto pedagógico da instituição em que trabalha.

Na Atividade 2, é proposta a leitura de “As múltiplas linguagens da criança” e a poesia de Loris Malaguzzi.⁹ Em seguida, são propostas outras atividades para o professor: organizar uma tabela com ações que facilitem a emergência das cem linguagens das crianças; relatar experiências; redigir textos em grupos sobre o tema; elaborar um projeto de trabalho a ser desenvolvido com os discentes dos alunos-professores.

Na Atividade 3, há um texto, “Diferenças e perspectivas de integração entre creche e pré-escola”, para a compreensão da diferenciação histórica de funcionamento e características entre creche e pré-escola, bem como, a necessária perspectiva de interação entre ambas.

Outras atividades estão também relacionadas às observações trazidas pela autora e por outras contribuições de excertos de textos sobre o mesmo tema, que se juntam às experiências dos alunos-professores, para pensarem em sugestões e propostas sobre o assunto.

A Atividade 4 apresenta questionamentos a partir da vivência dos alunos-professores sobre o texto “A necessária associação entre educar e cuidar”, que discute as configurações de uma concepção de ser humano, contrapondo-se à dissociação entre o cuidar e educar, presentes na prática da Educação Infantil. E,

⁹ Loris Malaguzzi é educador italiano e criador de uma experiência de mais de 30 anos dedicada à educação da primeira infância, em Reggio Emilia, no norte da Itália.

por fim, uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

A unidade 3.2, O projeto educacional como instrumento para a gestão escolar, reflete sobre a relação família-creche e sobre a instituição de Educação Infantil como um fórum de participação coletiva.

Na Atividade 1, há excertos do texto “A instituição dedicada à primeira infância como um fórum na sociedade civil”, sobre a gestão de qualidade na Educação Infantil e sobre outras questões relacionadas ao tema, devendo o aluno-professor escrever um pequeno texto sobre elas.

Como um dos importantes aspectos envolvidos na gestão de uma instituição de Educação Infantil é a relação do professor com a família, a Atividade 2 privilegia o texto “A relação creche-família”, que discute essas e outras questões relacionadas à instituição em que o aluno-professor trabalha.

A Atividade 3 dá continuidade à discussão sobre a importância da parceria família-escola na relação entre a educação e o cuidado da criança, apresentando o texto “Resgatando a memória da Educação Infantil paulista”, sobre a adaptação da criança e da família à instituição educativa, além de questões para que o aluno-professor pense sobre o processo de adaptação na instituição onde trabalha. Propõe-se, ainda, ao aluno-professor, a escrita de um texto-síntese a partir de entrevistas com educadores e funcionários e da observação de uma criança durante o processo de adaptação. E, por fim, há uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

O Tema 4, na unidade 4.4, Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, focaliza algumas práticas que envolvem o trabalho com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil. Apresenta também o texto “Os projetos na Educação Infantil”, além de oportunizar a socialização de experiências que os alunos-professores já desenvolveram com seus educandos.

A Atividade 2 é composta pelo texto “Trabalhando com as linguagens expressivas” e outros excertos de textos, os quais trazem a importância do brincar e do jogar com as palavras, do prazer estético da literatura e do narrador, um “artesanato da palavra”, especialmente nas rodas de histórias e enfoca o modo como, com isso, o aluno-professor enriquecerá sua prática de trabalho com a língua-portuguesa.

O Tema 5, na unidade 5.1, A Matemática na Educação Infantil, busca refletir sobre a construção do conhecimento pela criança e sobre algumas práticas

pedagógicas para a abordagem ampla e integrada das atividades propostas para as crianças com as idéias matemáticas, como os jogos e a resolução de problemas. Para tanto, há uma proposta de discussão, na atividade 1, sobre o que é falar de Matemática na Educação Infantil.

Na Atividade 2, o texto “Reflexões sobre a construção do conhecimento em Piaget” discute a questão a partir da teoria piagetiana e de uma charge, para o debate sobre a contribuição das pesquisas psicogenéticas para a ação do professor. Ademais, há a exposição de um episódio ocorrido em uma escola de Educação Infantil para reflexão e questionamentos dos alunos-professores, além de uma atividade de planejamento de uma situação, em que o pensamento lógico-matemático da criança seja estimulado de modo significativo.

A Atividade 3 apresenta os textos “A matemática na educação infantil: solução de problemas” e “A solução de problemas e os jogos na construção das idéias matemáticas na educação infantil”, além de outros excertos de textos com questões para a reflexão, discussão e ação do aluno-professor com seus educandos. Eles versam sobre a solução de problemas e os jogos como ações e estratégias que possibilitam situações significativas e integradas na construção do conhecimento matemático.

A Atividade 4 traz dois excertos de textos para tratar da importância do papel do professor como mediador no processo de construção das idéias matemáticas pelas crianças, além de questões para serem discutidas em pequenos grupos sobre as situações de intervenção propostas nos textos e o registro de uma situação do próprio trabalho do aluno-professor com a Matemática na Educação Infantil. E, por fim, uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

O Tema 6, na unidade 6.1, Ciências na Educação Infantil, trata da relevância dos conhecimentos científicos como um espaço de integração do cuidado-educação, bem como, da questão da alimentação e da importância de se possibilitarem situações em que curiosidade e observação sejam constantes na relação da criança com o mundo físico e social.

A Atividade 1 é composta por uma leitura dos resultados de uma pesquisa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o que é ser cientista, além dos textos “Ciências na Educação Infantil” e “Minhocópio”, todos buscando compreender e refletir sobre a importância das Ciências na Educação Infantil e como

deve ser trabalhada para despertar a curiosidade e a observação das crianças em relação ao mundo a seu redor.

A Atividade 2 traz uma série de excertos que discutem a questão da alimentação a partir de seus aspectos nutricionais, psicológicos, socioculturais e pedagógicos como estímulos para a construção de estratégias de trabalho sobre a questão da alimentação na instituição educacional em que o aluno-professor trabalha, abordando todos os seus aspectos. E, por fim, uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

O Tema 7, na unidade 7.1, Pensando sobre espaços e tempos na Educação Infantil, discute as noções de geograficidade e de historicidade e a organização delas na escola infantil. Para tanto, há a apresentação de uma atividade baseada no texto “Todos os homens têm história. Tudo faz parte da história”, para a reflexão sobre o ser humano e suas relações com o ambiente físico-social e cultural. Ademais, são apresentadas algumas questões relacionadas ao tema e excertos, enfatizando os brinquedos e as brincadeiras como fios condutores de nossas reflexões sobre a compreensão de mundo pelas crianças.

Na Atividade 2, propõem-se questões sobre o texto “A organização do tempo na Educação Infantil”, além da leitura de um exemplo de registro do planejamento diário de uma professora e da elaboração de uma atividade, incorporando aspectos do texto lido com a experiência pessoal dos alunos-professores e a socialização delas, a fim de identificar semelhanças e diferenças nos critérios de organização.

A Atividade 3 traz, após algumas reflexões iniciais sobre a organização do tempo e do espaço infantil, o texto sobre “Panorama para a Educação Infantil” que aprofunda essas questões, além de fazer o aluno-professor refletir sobre como organiza o tempo com o seu grupo de crianças.

A Atividade 4 apresenta a resenha “O espaço para a infância como contexto de aprendizagem”, para servir de subsídio à compreensão de aspectos envolvidos na questão da organização do espaço escolar e de suas possibilidades de formação. Para tanto, levanta questionamentos sobre o espaço em que atua com sua turma de crianças; o projeto pedagógico da escola e a identificação dos princípios educacionais no espaço em que atua; a organização do espaço a partir dos elementos pessoais; os critérios de organização dos espaços.

Como complementação dessa atividade, propõe-se a leitura do texto “Estruturando a sala”, que discute a organização do espaço em cantinhos. E, por

fim, uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

O Tema 8, na unidade 8.1, Diferentes linguagens artísticas na Educação Infantil, aborda a arte – música, artes visuais e plásticas, teatro, dança – como eixo fundamental na estruturação de tempos e espaços e no currículo da Educação Infantil, como formas de conhecimento primordial na primeira infância.

Na Atividade 1, há o excerto do texto “Mas as crianças gostam! ou sobre gostos e repertórios musicais”, que busca a reflexão sobre as músicas presentes no espaço educativo e a ampliação do repertório cultural existente na prática docente.

A Atividade 2 propõe a leitura do texto “Pensando as artes visuais na Educação Infantil”, com reflexões sobre a linguagem artística e sobre o desenho infantil, complementadas por uma discussão dos alunos-professores, em pequenos grupos, para planejar um momento de trabalho envolvendo as artes visuais.

Na atividade posterior, propõem-se a leitura e a discussão dos pontos mais importantes do texto “O papel da arte na Educação Infantil”, que apresenta essa linguagem como essencial na educação da primeira infância. E, por fim, uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

O Tema 9, na unidade 9.1, Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde, discute a importância do movimento e da sexualidade como aspectos do desenvolvimento infantil e sociocultural e dos cuidados com a saúde no ambiente da instituição. Para tanto, há apresentação do texto “Pedagogia do movimento na educação infantil”, sobre a importância do movimento e dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Ademais, outros dois excertos, retirados de pesquisas realizadas em salas de Educação Infantil, trazem importantes informações sobre questões relacionadas ao movimento e às maneiras como os educadores podem lidar com ele.

A Atividade 2 propõe a leitura do texto “Uma concepção de sexualidade na Educação Infantil”, como subsídio para refletir sobre o papel do educador na questão da sexualidade infantil. Posteriormente, em grupo, é proposta a análise de situações em que ocorrem manifestações de sexualidade em crianças das escolas onde os alunos-professores trabalham.

Na Atividade 3, há leitura e proposta de discussão do texto “Os papéis sexuais na Educação Infantil”.

Na Atividade 4, são apresentados excertos de textos para a reflexão da questão da saúde na Educação Infantil, do ponto de vista da indissociabilidade entre cuidado e educação, relacionando a leitura com a prática estabelecida pelos alunos-professores. E, por fim, há uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

O Tema 10, unidade 10.1, A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a integração necessária, discute os aspectos que constituem as continuidades e as descontinuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na Atividade 1, para fundamentar o debate em sala de aula, propõe-se a leitura do texto “O processo de adaptação da criança à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental”, o qual discute aspectos envolvidos na adaptação da criança, buscando favorecer a reflexão sobre a continuidade no percurso escolar. Ademais, outra leitura procura relacionar a problemática apontada no texto com as continuidades e descontinuidades que os alunos-professores observam no percurso da Educação Básica.

No fim do Material, há a “Proposta e planejamento pedagógico na Educação Infantil”, que pretende resgatar os focos que nortearam a construção do currículo do PEC-Municípios e refletir sobre a organização de uma proposta pedagógica para a criança, tendo em vista o caminho construído pelo professor, suas reflexões e seus objetivos.

Na primeira atividade, são apresentadas perguntas para embasar a realização dessa proposta, com alguns aspectos abordados no currículo do PEC-Municípios, visando ao resgate de momentos significativos durante o percurso do Programa. Para tanto, podem ser retomados o Material Impresso e as atividades registradas pelos alunos-professores para pensarem o currículo de seus discentes.

Na atividade posterior, há a leitura de um texto sobre proposta pedagógica ou curricular de uma instituição educativa, além de questionamentos, para que o aluno-professor reveja o currículo com o qual trabalha. Como complementação à auto-reflexão do aluno-professor, apresenta-se o texto “Planejamento na Educação Infantil: aventura, experiência, conhecimento”. Há também indicação de uma bibliografia comentada de livros importantes e complementares sobre o assunto tratado na unidade.

No fim do Material Impresso, propõe-se o resgate dos fundamentos referentes ao processo de avaliação na Educação Infantil e sua importância para a construção

da proposta curricular/pedagógica. Esse tema é composto a partir de atividades de reflexões coletivas sobre a participação da criança no processo de avaliação e os momentos do planejamento em que essa participação acontece; a síntese da função da avaliação em relação à criança, ao professor, aos pais e à instituição; as formas de registro e como elas se apresentaram na proposta pedagógica da sua instituição e no seu planejamento, durante todo o processo e a reflexão sobre o processo de avaliação da prática pedagógica do aluno-professor.

5.2. A Concepção de Infância no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios

O Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios traz o conceito recente de infância como um grupo etário que possui características, necessidades e direitos próprios. Esse grupo não é entendido mais como uma mera faixa etária nem como uma categoria homogênea e universal, mas sim, como uma categoria historicamente emergente, um grupo específico que (re)produz a vida social, fruto da dinâmica das relações do contexto onde se insere e na qual o sujeito exerce papel ativo.

Nessa conceituação, a criança é um ser integral, completo e indivisível, que se desenvolve influenciada pelo meio social em que vive, ao mesmo tempo em que atua sobre ele, isto é, insere-se na história e na cultura como sujeito do mundo, herdeiro e recriador da cultura. A criança é um ser sensível que busca compreender o mundo, agindo e dando forma a seus pensamentos e sentimentos, apropriando-se da cultura e produzindo-a, transformando a realidade ao mesmo tempo que transforma a si mesma.

Assim, atualmente, contextualiza-se a reflexão acerca da criança, pensando sua inserção nos diversos tempos e contextos sócio-históricos, o que caracteriza uma pluralidade de identidades da infância. Explicando de outra forma, embora haja características comuns a esse período, a criança se desenvolve de modo singular, criando uma identidade própria, daí o respeito à individualidade e à singularidade de cada uma delas.

A primeira infância, segundo o Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios, caracteriza-se como momento crucial da construção do ser humano, no grande exercício da constituição da sua capacidade de significação e

ressignificação do mundo, de forma expressiva, gestual, simbólica e lúdica. Essa posição provocou o reconhecimento da capacidade de produção simbólica das crianças e a constituição das representações de suas crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. As crianças contribuem ativamente na sociedade, embora a natureza de sua contribuição seja diferente em distintas culturas.

Nesse sentido, no texto do Material Impresso de Educação Infantil, se explica que

(...) as crianças merecem ser consideradas e estudadas pelo que são, pelos seus modos de expressão, por suas formas de sociabilidade, pelas redes de interação, pelos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, por suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem, pelo que pensam e esperam dos adultos e do mundo.” (p. 70).

Faz-se mister ressaltar que, em termos de significado, o conceito de infância se desvia do de criança, pois essa é caracterizada em termos de personalidade ou de disposições individuais que mudam do nascimento à idade adulta. E a infância significa distinguir um conjunto de traços que as crianças têm em comum, numa região definida, num mesmo momento, sob as mesmas estruturas econômicas e políticas. Embora tenha direitos de provisão, proteção e participação nas decisões sobre sua vida, trata-se de um grupo social distinto de outros, minoritário e inferior em relação aos grupos dominantes, com uma situação de exclusão da participação plena na vida social. Entretanto são participantes ativos da (re)produção cultural, influenciando e sendo influenciados, não como indivíduos isolados, mas na interação com os outros.

Percebe-se, então, que, nessa nova visão abordada pelo Material Impresso, a infância não é exatamente uma fase da vida, mas uma categoria na estrutura social que manifesta variações históricas e interculturais. Conceber a criança como protagonista de sua vida, como produtora de cultura entre pares e como sujeito de múltiplas linguagens e direitos, entre eles o de viver plenamente a infância, abre novos caminhos para compreender a complexidade da infância. Ela é um produto da história, e não, da natureza; uma possibilidade de acesso aos bens culturais; e é um período importante da vida humana, durante o qual as aprendizagens alargam os horizontes da criança, desenvolvendo-a como cidadã.

Nesse sentido, a criança pequena não é frágil, dependente, passiva, carente; e a infância não é um momento de passagem, que precisa ser apressado, um período em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, ainda não existe. Em outras palavras, a criança não é um vir a ser, imatura e incompleta em relação ao adulto nem é parte de um grupo marginal, cuja educação deva ser uma preparação para a vida adulta.

Por esse motivo, não é necessário somente transmitir, adaptar e internalizar valores, crenças e normas da sociedade à criança, porque ela não precisa ser moldada. Ao contrário, é mediante um processo de socialização que ocorre a apropriação, a reinvenção e a reprodução da cultura, ou seja, por meio de atividades comuns, as crianças negociam, partilham e criam culturas com os adultos e entre elas próprias.

Assim, a infância, como um período intenso e rápido de desenvolvimento, necessita de uma política própria, que promova para a criança seu direito a: brincadeiras, atenção individual, ambiente aconchegante, estimulante e seguro, em contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, proteção, afeto e amizade, desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e da capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; expressar seus sentimentos; atenção especial ao período de adaptação à creche e o direito de desenvolver sua identidade cultural, religiosa e racial. Dessa forma, ela será um saudável futuro do mundo, se não tiver um presente de opressão.

5.3. A Concepção de Educação Infantil no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios

O Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios faz um breve histórico da Educação Infantil que se constituiu como assistencialista, pois se voltava para os cuidados físicos em relação às crianças de baixa renda, mas preocupada com a educação escolar, em se tratando de crianças mais abastadas. Dessa forma, apresentava-se como paliativo para os problemas da pobreza e, por outro lado, contribuía para amenizar as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau.

A maior participação das mulheres no mercado de trabalho, as mudanças na organização e estruturação familiar, o processo de redemocratização, entre outros fatores, exigiram a busca de apoio e de compartilhamento no cuidado dos filhos com

outros membros da família e empregados. Ampliou-se, ainda, essa responsabilidade para as escolas e creches, o que acarretou a expansão da Educação Infantil, pois a sociedade civil passou a exigir dos órgãos governamentais o atendimento a crianças de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, o cuidado que as instituições infantis proporcionam às crianças é uma forma de garantir às mães o direito a uma ocupação extradoméstica e a defesa da igualdade de gênero no mercado de trabalho.

Na sociedade atual, ainda prevalece a idéia de que o contexto ideal e único para o cuidado da criança, nos primeiros anos de vida, é providenciado pela mãe ou pela família, num ambiente doméstico, e não, nos espaços coletivos, considerados um “mal necessário”.

Essa crença é reforçada, principalmente, pelas teorias psicológicas, contrariadas por outros estudos que demonstram como essas concepções, as práticas e os valores sociais são constituídos histórica e ideologicamente. Essa percepção possibilita outro olhar sobre as instituições infantis, visto que direciona a preocupação da sociedade para a qualidade da Educação Infantil coletiva.

De acordo com o Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios, em 1988, na Constituição Federal, a Educação Infantil já é reconhecida como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Modifica-se, então, a concepção de que o atendimento a crianças pequenas é somente um espaço de direitos da mãe, para passar a ser também das crianças e, conseqüentemente, da família.

Entende-se a Educação Infantil como uma política integrada entre as necessidades das crianças e de suas famílias. A preocupação desse atendimento passa a garantir o direito da pequena infância a uma educação de qualidade, de investimento no desenvolvimento humano e de construção da identidade da infância, ao explicitar objetivos, diretrizes e linhas de ação prioritárias para o segmento. A criança é vista a partir de então como sujeito e cidadão.

Nota-se, assim, que a Educação Infantil deve ser compartilhada com o poder público e com a família, desvinculando-se do caráter assistencialista e filantrópico de guarda da criança, de acolhimento e de cuidados físicos dela. E passa a ser considerada uma alternativa viável de cuidados, com um papel social e educacional a cumprir. Em outros termos, a escola é um agente tão socializador quanto a família para transmitir conhecimento, mas também valores e atitudes. E, desse modo, a

Educação Infantil precisa se comprometer com o desenvolvimento da criança em colaboração mútua com profissionais e familiares, pois estão ligados a um afeto comum, no qual a creche é o seu lugar de expressão.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Educação Infantil torna-se a etapa inicial da educação básica, o que exigiu mais transformações nas práticas sociais voltadas à infância. Supera-se a dicotomia educação/assistência e se promove a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, ou seja, das diversas áreas de conhecimento e de todos os aspectos do desenvolvimento infantil e da vida cidadã.

O Material Impresso do PEC-Municípios assume a Educação Infantil, então, como um espaço social e culturalmente organizado, especialmente pensado para o cuidado e a educação da criança pequena como um ser ativo, integral, competente para interagir, socializar, aprender de maneira significativa e exercer uma série de funções.

Explicando melhor, a instituição dedicada à primeira infância é um espaço para as crianças viverem sua infância de maneira a lhes proporcionar condições para se expressarem por meio de múltiplas linguagens, tais como a plástica, a poética, a lúdica, a criadora, bem como se deve também dar-lhes condições para construir experiências significativas, a partir de planejamento interdisciplinar capaz de contribuir para proporcionar às crianças a expansão e a diversificação de suas vivências, além de lhes oferecer oportunidades para fazerem a leitura do mundo a seu modo e com as suas peculiaridades.

Assim, a criança aprende a aprender e desenvolve diferentes competências cognitivas, de diversas áreas do conhecimento, desde as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, até as competências espaciais, pictóricas, corporais, musicais, interpessoais, intrapessoais e, também, as lúdicas, que proporcionam sua integração à sociedade como uma pessoa integral.

Dessa forma, a Educação Infantil deve apresentar uma variabilidade de recursos, propostas e procedimentos para o desenvolvimento de atividades exploratórias e lúdicas e de todas as potencialidades das crianças, para a ampliação de repertório de experiências. A brincadeira e o jogo têm, por isso, sua importância reconhecida no espaço escolar por criarem novas possibilidades de ação e construção de significados no percurso do desenvolvimento infantil. A escola, portanto, é o ambiente alfabetizador das infinitas linguagens das crianças.

Nesse cenário organizado para a aprendizagem, a criança, de acordo com a proposta do Material Impresso de Educação Infantil, participa efetivamente, socializa-se e se manifesta de forma ativa, criativa e participativa em qualquer situação, não apenas recebendo passivamente um conhecimento já construído pela humanidade, mas produzindo e reproduzindo cultura. O potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado, orientado e respeitado, pois ela é o foco.

Esse processo leva em conta o interesse da criança, o que possibilita a construção, a transformação da informação em 'saberes' e a aquisição de consciência de seu processo de aprendizagem. Ou seja, são respeitadas as características do desenvolvimento infantil e são propostas outras atividades para proporcionar à criança momentos significativos para atingir a cooperação, a autonomia e o respeito.

A Educação Infantil, portanto, deve contribuir para a criança construir o seu conhecimento e sua aprendizagem, expressar sua criatividade e possibilitar a cultura da infância, viabilizando o alcance destes objetivos:

- a) desenvolver uma auto-imagem positiva, mais independente, confiante;
- b) descobrir suas potencialidades e limites;
- c) estabelecer vínculos afetivos, fortalecendo sua auto-estima e interação social;
- d) articular seus interesses com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- e) observar e conservar o ambiente;
- f) brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; e
- g) utilizar as diferentes linguagens – corporal musical, plástica, oral, escrita – de forma a compreender e ser compreendido e enriquecendo sua capacidade expressiva.

Em suma, a Educação Infantil deve fazer convergir as funções sociais e educacionais e contemplar a promoção do desenvolvimento infantil em todos os aspectos, para proporcionar à criança bem-estar, por meio de um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, com um clima afetivo, no qual ela se sinta cuidada, acolhida, segura, valorizada e confiante para construir sua auto-estima, sua autonomia, sua identidade infantil e uma cidadania consciente.

Além disso, há também as oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; a possibilidade aos pais de combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; a promoção da igualdade entre homens e mulheres e a otimização da capacidade dos pais no seu papel parental.

A Educação Infantil, finalmente, na proposição do Material Impresso, deve olhar e escutar a criança para conhecê-la e traçar-lhe projetos, contemplando-a em sua totalidade, com sua história, seus interesses peculiares. É preciso apresentar, para tanto, um currículo aberto, amplo, balanceado, dinâmico e flexível, com ênfase no ambiente estimulador e adequado ao desenvolvimento da criança.

Ademais, o planejamento deve priorizar atividades diversificadas com diferentes linguagens, que incorporem de forma intencional o repertório infantil à rotina diária, permitindo e estimulando a expressividade das crianças e seu poder de decisões. Nesse novo contexto, não se escolariza a Educação Infantil, que deve atender para a qualidade do atendimento à criança e para a oportunidade de participação da família.

Na prática, essa nova visão instituída de criança e de Educação Infantil, na maioria das vezes, ainda tem sido desconsiderada: ou se educa para a submissão, ou para a obediência ou para a escolarização precoce. Recuperar o que foi construído ao longo dos anos e conceber um novo modo de atender a essas novas concepções não depende apenas da mudança nas leis ou na nomenclatura, porque a revisão de determinadas representações e valores sociais exige rupturas com comportamentos e crenças cristalizadas. Para se perceber a criança como um sujeito que vive em um momento de predominância da fantasia, da brincadeira e das manifestações de caráter subjetivo é necessária a reorganização de práticas, rotinas e intervenções pedagógicas.

5.4. A Concepção de Professor de Educação Infantil no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios

Essa nova concepção de Infância e de Educação Infantil, de acordo com o Material Impresso, pressupõe também um novo profissional, capaz de compreender a criança de maneira mais completa e de oferecer experiências ricas para o aprendizado e para o desenvolvimento do educando, já que considera e valoriza os aspectos do educar e do cuidar presentes em sua atuação. Dessa forma, não há

mais hierarquização entre os educadores infantis e as instituições que atuam com as crianças, pois ambos são importantes na formação delas e apresentam competências polivalentes.

Nesse papel redefinido, o professor passa a ser considerado também como aprendiz ativo, na medida em que seus talentos de observador e sua criatividade são aspectos básicos da prática cotidiana. Ele é o mediador da relação criança-conhecimento e é também o organizador de um ambiente escolar que propicie múltiplas experiências, já que são consideradas pelo professor a observação e a escuta da criança; a compreensão da sua singularidade; a experimentação; a valorização de toda criação e manifestação cultural em geral e de seus alunos, bem como a ampliação dos horizontes e repertórios. Em outras palavras, o professor deve apresentar um profundo respeito pela criança como sujeito e deverá ficar atento às múltiplas linguagens dela, a fim de ampliar as experiências infantis.

Assim sendo, segundo o Material Impresso, cabe ao professor empenhar-se para a ação pedagógica ser planejada, articulada com situações do cotidiano, flexível, enriquecedora, propondo a interação professor-criança e criança-criança, mas evitando sempre improvisações descontextualizadas.

A ação pedagógica deve ser comprometida com a criança, suas características, necessidades e possibilidades de produzir e interagir com a cultura. Para tanto, consideram-se os conhecimentos prévios da criança, ouvindo-a, para, depois, se proporem novas e adequadas aprendizagens de interesse dela, porque quaisquer oportunidades de aproveitamento de idéias da criança são ricas para a construção de seu conhecimento.

O educador infantil, dessa forma, possibilita o exercício e a construção da autonomia da criança e a promoção do desenvolvimento infantil, quando propicia experiências, vivências variadas e enriquecedoras e situações planejadas intencionalmente.

Desse modo, o educador infantil democratiza o acesso de todos aos bens culturais; atua sobre a organização dos espaços e do tempo; reflete sobre os procedimentos que trazem mais ganhos à criança; observa-a curiosamente; e reflete sobre o significado de cada momento de convivência com ela, tendo consciência de que toda e qualquer ação do educador tem por base uma intenção e objetivos.

Para esse papel, há necessidade de um profissional bem preparado, com atualizada formação superior. Além disso, o professor infantil precisa de uma

formação permanente em serviço, alcançar seu crescimento profissional contínuo e apresentar coerência entre suas escolhas teóricas e suas aplicações práticas.

O Material Impresso de Educação Infantil ressalta, ainda, a importância de o educador avaliar a criança, a si próprio e às propostas pedagógicas como forma de acompanhar o processo de aprendizagem dela e permitir constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais. Daí a necessidade constante da pesquisa, do planejamento, do registro, da reflexão sobre seus conceitos, valores e atuação e da sequência planejamento-atuação-avaliação-registro na organização do trabalho de cada professor. Ademais, o educador deve compreender a complexidade organizacional, de forma a contextualizar seu trabalho nessa estrutura.

Outro ponto observado pelo Material Impresso é a percepção do professor de Educação Infantil como profissional, e não, como substituto da mãe. Mãe e professor têm funções e importâncias diferentes para a criança e o bom relacionamento entre ambos contribui muito para o trabalho com ela. Essa atuação em equipe é fundamental para garantir uma assistência de qualidade às crianças e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias.

O Material Impresso conclui, lembrando que os saberes essenciais ao educador da primeira infância são construir uma identidade forte de si e do mundo com referenciais de ordem ética e política; ser conhecedor e observador de cada criança; perceber a diversidade cultural como direito da criança e fator de enriquecimento; gostar de criança, da maneira lúdica e criativa como ela dialoga com o mundo; adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos para realizar intervenções educativas adequadas que respeitem o modo de ser da criança; observar, refletir e pesquisar constantemente sobre sua própria prática; ter uma visão crítica, política e historicamente enraizada da criança; apresentar maturidade emocional e intelectual; dominar conhecimentos culturais e científicos; ter capacidade de trabalhar em equipe e, finalmente, saber da importância da mediação do adulto e das relações interpessoais.

5.5. A Concepção de Brincar no Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios

No Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios, não há um tema ou um capítulo direcionado especificamente ao brincar. O assunto, no entanto,

aparece com muita frequência em palavras relacionadas a ele, como jogos, brincadeiras, brinquedos, lúdico, inclusas nos conteúdos apresentados e em frases, legendas de fotos, tópicos de videoconferências, bibliografia comentada.

Por essas afirmações, embora sem maiores explicações ou justificativas, compreende-se que o acesso ao brincar é importante como um dos direitos da criança. Como exemplos dessa constatação, podemos citar estas ocorrências: há a observação de que muitas escolas utilizam a sala de brinquedos, quando existe, como depósito; que a desordem de brinquedos não é permitida por elas; que a escola deve estar atenta para garantir a segurança e a funcionalidade dos brinquedos. Em outros trechos, afirma-se que os espaços de brincadeiras são limitados, sendo necessário que a instituição infantil ofereça um ambiente lúdico à criança.

Igualmente, se propõe o respeito às múltiplas linguagens da criança, o que inclui o brincar, a ampliação e a diversificação das oportunidades de conhecimento do mundo, possibilitando vivências de linguagem plástica, poética, lúdica e criadora.

E, para além dessas passagens, há momentos em que se pode depreender uma postura mais concreta sobre o brincar. No tema 1 do Material Impresso, o brincar aparece como parte da pluralidade de identidades da infância, enquanto os jogos são tratados como experiências trazidas para a pré-escola, baseadas, especialmente, no modelo do Ensino Fundamental.

Na prática, a dimensão educativa tem desconhecido o modo atual de ver as crianças como sujeitos que vivem um momento em que predomina, entre outras características, a brincadeira.

Ainda, em relação a esse tema, são apresentadas experiências de Educação Infantil do Primeiro Mundo, em que é citada a valorização do brinquedo como ponto básico para a aprendizagem, sempre com a preocupação de oferecer à criança oportunidades de atividades variadas em todas as situações. Além desses exemplos, as atividades de brinquedo, planejadas para permitir às crianças uma efetiva participação são mostradas como exemplo em vídeos italianos que retratam situações, nas quais avós e mães brincam com as crianças na creche.

Quando são abordadas as leis, a brincadeira é citada como um poderoso meio de aprendizagem e um dos direitos das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil afirmam que os jogos e as brincadeiras devem fazer

parte do contexto das crianças de 0 a 3 anos de idade, sobretudo, porque a criança, quando está brincando, desenvolve as linguagens verbal e corporal.

E, quando a criança está com idade entre 4 a 6 anos, deve haver uma articulação das atividades de comunicação e de ludicidade com o ambiente escolarizado, de forma progressiva e prazerosa, já que a brincadeira é um dos princípios estéticos das DCNEI.

A reflexão do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, ainda no capítulo 1, aponta que a criança interage com o mundo por meio de várias linguagens e do brincar e que as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. O documento enfatiza, ainda, a importância do brincar, já que ele permite à criança recriar e repensar os acontecimentos, revivenciando-os no plano do imaginário, porque adota novos papéis e transforma o conhecimento que já possuía. Ademais, a brincadeira proporciona outras ações que contribuirão para a auto-estima, para a “interiorização de determinados modelos de adulto”, para a “resolução de problemas” e outras competências das crianças.

Para tanto, o professor deve diferenciar situações pedagógicas planejadas (que visam a determinadas aprendizagens) daquelas em que a aprendizagem ocorre de maneira espontânea, sem que tenha planejado o brincar. Essa diferenciação não impede que o professor faça uso do brincar de modo pedagógico, mas que amplie as possibilidades do livre brincar, sobretudo, valorizando a ludicidade na formação infantil.

Nesse sentido, o brincar é considerado um dos objetivos gerais da Educação Infantil, ressaltando-se, ainda, a sua importância pela possibilidade de ele expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Ao refletir sobre a mudança da concepção assistencialista de Educação Infantil, o Material Impresso apresenta a idéia de que cuidar é, também, ter brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. E, quando são tratadas as atuações e a formação do educador infantil, ressalta-lhes a necessidade de gostar da maneira lúdica que a criança tem de dialogar com o mundo e do modo de ser da criança, mediado pelo jogar com a realidade, como forma de diálogo com o mundo.

Ademais, o Material Impresso de Educação Infantil afirma que, na infância, o processo de construção do conhecimento é vivido de forma vital através do brincar e

que ele sempre significa libertação. Brincando, as crianças criam o pequeno mundo próprio e o brinquedo fala para a criança com uma linguagem simples. Portanto, para conhecer a criança, é preciso compreender sua maneira lúdica e ter acesso a ela.

O tema 2 traz um olhar mais focado para a brincadeira e o jogo, mas como fenômenos culturais e aprendidos. Ressalta-se a criação de locais específicos para as crianças brincarem, como as brinquedotecas, e apresenta a brincadeira como uma atividade fundamental ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Afirma que as teorias psicológicas excluem a dimensão social do jogo e enfatizam os aspectos psicológicos dessa atividade humana, porque veem na brincadeira uma possibilidade de expressão e um espaço de elaboração e de organização interna da pessoa.

Entretanto, com o advento da Sociologia da Infância, o jogo e a brincadeira são compreendidos como fenômenos da cultura, isto é, têm uma significação construída em determinado contexto sócio-histórico e devem ser aprendidos no âmbito da interação social.

No texto “A criança e a cultura lúdica”, discute-se esse enraizamento social do jogo, segundo o qual, cada cultura vai construir o que é designável como jogo, numa percepção de que o termo não é neutro. Assim, o jogo, que se definia pela contraposição com trabalho, a partir da revolução romântica, passa a ser inserido em um sistema de designação e de interpretação das atividades humanas.

Dessa forma, não há como separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento, importando menos os seus objetivos do que o modo e o estado de espírito de como se brinca.

Percebe-se, então, que a interpretação do jogo supõe a expressão do sujeito, mas em um contexto cultural subjacente, ligado à linguagem que permite dar sentido às significações. “Para que uma atividade seja um jogo, é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.” (p.129).

A literatura psicológica insiste no processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar. A criança deve aprendê-lo e reconhecer certas características essenciais do jogo. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral, ou seja, uma cultura antecedente que define o jogo e o torna uma possibilidade, fazendo dele uma atividade cultural que supõe a

aquisição de estruturas assimiláveis pela criança, de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica.

Assim, antes de ser um lugar de criação cultural, o jogo é um produto, um lugar de desenvolvimento da cultura, dotado de certa autonomia. E, conseqüentemente, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de forma geral, mas aprender a forma particular do próprio jogo e enriquecer essa cultura lúdica, que o jogador adquire para poder jogar. Quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar, ou seja, o jogo supõe uma cultura específica a ele, pois apresenta um conjunto de regras próprias que o jogador adquire e domina em seu contexto.

Há neste capítulo uma reflexão sobre o lugar da brincadeira e do jogo no espaço da instituição educativa, com a afirmação de que, ao brincar, se aprende primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo, mas, depois, aplicam-se as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida.

Ademais, discute-se a necessidade de se conhecer a cultura infantil e os jogos populares como ampliadores da compreensão e atuação dos professores. Os jogos populares, trazidos pelas crianças, são de extrema importância, pois o educador pode, através deles, conhecer e identificar aquilo que é mais significativo para a comunidade. Há um significado especial para a criança o fato de poder jogar e brincar com elementos que fazem parte de sua vida familiar e da comunidade e perceber que seus valores são considerados.

O Material Impresso traz também um resgate dos principais educadores que influenciaram a Educação Infantil, como Montessori, que compreendia a idade de 3 a 6 anos como sendo a do jogo. Fala-se, ainda, de Fröebel, primeiro educador a enfatizar o lúdico e o brinquedo, afirmando ser por meio dele que as crianças se expressam. Ele escreveu, inclusive, um livro de brincadeiras e outras atividades como sugestões para as mães.

Segundo Vygotsky, a sede de conhecimento se fundamenta na existência de um clima afetivo e, por esse motivo, valoriza o envolvimento afetivo instaurado pelo jogo. Tal autor continua a afirmar que não basta jogar, mas é preciso falar sobre o jogo, numa atitude auto-avaliativa e, ao mesmo tempo, a explicar que o modo como se brinca é completamente diferente de brincar. Assim, toda a discussão em torno da brincadeira propicia maior riqueza a ela.

Outro autor abordado é Wallon, para quem, é por meio dos jogos e danças que as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes e se entregam aos mesmos ritmos.

Há, ainda, uma profunda reflexão sobre a relevância da brincadeira e do jogo no espaço escolar e no desenvolvimento humano, por criarem novas possibilidades de ação e construção de significados no percurso do desenvolvimento infantil. Segundo Bomtempo, no texto “Brincar, fantasiar, criar e aprender”, o brincar é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, por isso, para compreendê-la bem, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras.

A autora afirma que, no decorrer do desenvolvimento infantil, várias maneiras de brincar aparecem, como o jogo simbólico, que utiliza o faz-de-conta para introduzir a criança no mundo dos adultos. Ela define essa brincadeira como uma intersecção do brincar e do simular, um “como se”, cujo apogeu acontece por volta dos 4 anos de idade. Normalmente, tem como suporte algum objeto, mesmo que diferente do real, embora, crianças pequenas apresentem grande similaridade com o real.

Vygotsky dá destaque não à semelhança, mas aos gestos substitutos no ato de brincar da criança. Percebe-se, então, que há mudanças qualitativas no faz-de-conta social das crianças mais velhas em relação às mais novas, em relação a ele e à linguagem que se tornam mais complexos e que estão intimamente relacionadas à mudança em suas atividades rotineiras.

Outro ponto importante na brincadeira de faz-de-conta é que o mundo real acaba suplantado pelo mundo da fantasia e, além disso, para se figurar verdadeiramente como brincadeira de faz-de-conta, é necessário compreender a situação em dois níveis: situação real e situação simulada, ou seja, há dois mundos claramente separados, um projetado sobre o outro. Ademais, a criança, no jogo imaginativo, sustenta duas identidades diferentes no pensamento: a real e a imaginária. E ela pode utilizar identidades mútuas durante o brincar de faz-de-conta, principalmente porque a imaginação cria uma situação especial, em que a informação pode ser mantida em segundo plano. Assim acontece porque o brinquedo imaginário é uma situação fácil ou ocorre em um ambiente facilitador.

Nesse processo de simular uma situação, estão envolvidos cinco aspectos: faz-de-conta, realidade, representação mental diferente da realidade, camada de representação sobre a realidade, de tal forma que ela exista no mesmo espaço e

tempo, e consciência dos elementos acima apresentados. Um sexto elemento que acompanha normalmente o faz-de-conta é a ação, ou seja, a atividade corporal.

Para Vygostky, ao brincar de faz-de-conta, a criança está sempre acima de sua idade média, manifestando certas habilidades que não seriam esperadas para a sua idade, criando, assim, vários processos internos de desenvolvimento.

Dessa forma, o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Segundo Bontempo, as crianças pensam sobre o mundo da fantasia com mais flexibilidade do que pensam sobre o mundo real e esse fato pode indicar que a brincadeira de faz-de-conta torna as crianças mais competentes nas tarefas que requerem flexibilidade ou habilidades de pensamento divergentes.

Outros estudos apresentados por Bontempo indicam que o faz-de-conta é um meio facilitador devido à relação entre a frequência do brincar de faz-de-conta e as habilidades sociocognitivas. Crianças com alta predisposição à fantasia são geralmente melhores em tarefas que envolvem habilidades sociocognitivas, sendo possível que levem a brincadeiras sóciodramáticas, as quais requerem comunicação e negociação competentes. Nesse sentido, algumas diferenças individuais no jogo simbólico estão relacionadas à competência cognitiva e à aceitação de pares.

Por outro lado, a simbolização por meio de objetos funciona como pré-condição para o aparecimento do jogo de papéis ou do jogo sociodramático, considerado por Piaget como a mais alta expressão do jogo simbólico, em criança com cerca de 3 anos de idade. A brincadeira de super-herói, por exemplo, ao mesmo tempo que ajuda a criança a construir auto-confiança, leva-a a superar obstáculos da vida real.

Pesquisas recentes levam a supor que o brincar pode aumentar certos tipos de aprendizagem, em particular aqueles que requerem processos cognitivos mais elevados e automotivação.

Nesse tipo de brincadeira, o tempo para brincar é muito importante para desenvolvê-la e para tornar o brincar simbólico individual em jogo coletivo. Assim, dando-lhes tempo para brincar, um ambiente para explorar e materiais que favoreçam a brincadeira de faz-de-conta, os adultos estarão promovendo a aprendizagem das crianças.

Outra brincadeira que tem seu desenvolvimento entre 4 e 6 anos, mas que ganha significados distintos em diferentes idades, são a de encaixe e os jogos de construção. Diferentemente do jogo de exercício ou funcional, que é a manipulação repetitiva do material, esse é composto de peças e se torna fundamental para o desenvolvimento infantil, sobretudo, na fase pré-escolar, por não se apresentarem como objetos acabados, prontos e por oferecerem várias possibilidades de uso.

Tal como o jogo sociodramático, esse brincar construtivo requer grandes períodos de tempo para atingir todo o seu potencial, já que períodos curtos reduzem a quantidade e a maturidade do brincar. Ademais, o tamanho, a quantidade e a forma das peças são considerações importantes a relevar, pois vão determinar o tipo de construção. Outros benefícios da brincadeira construtiva são o planejamento, a persistência, a cooperação, a solução de problema, além do significado especial para as crianças de verem suas idéias tomarem uma forma concreta, isto é, serem donas da brincadeira, tendo o adulto apenas como um estimulador do faz-de-conta.

Com o jogo de construção, as crianças aprendem conhecimentos de proporções e reações físicas de causa e efeito, além de serem estimuladas ao raciocínio e à atenção prolongada.

Por toda a multiplicidade de funções e possibilidades de exercícios, os blocos podem e devem fazer parte das opções de brincadeiras do dia-a-dia das crianças, pois favorecem, quando brincam em grupo, a sociabilidade e a cooperação.

Essa colaboração modifica o desempenho, daí a importância da interação social na produção do conhecimento.

O ato de brincar com regras é essencialmente social, porque pressupõe a interação de, pelo menos, dois indivíduos e resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. Esse tipo de jogo, que raramente ocorre antes dos 5 a 7 anos, funciona como regulador e integrador do grupo social, estimulando a cooperação e a competição.

A brincadeira com regras apresenta desafios e, por isso, é uma forma de aprender e reaprender. Assim, as crianças aprendem, por meio do brincar, que realizar seus próprios desejos implica obediência voluntária a regras auto-escolhidas e que aumentar a satisfação individual pode ser conseguido pela cooperação em atividades governadas por regras.

No jogo com regras, há dois tipos de categorias: as regras impostas pelo grupo e as regras construídas espontaneamente, mais flexíveis. A satisfação

intelectual pela chance de vitória individual sobre os outros torna-se legítima pelas regras do jogo, que garantem um código de honra e um jogo justo.

As regras propriamente ditas só aparecem nos jogos com regras, segundo Piaget.

Para Vygotsky, não há regras de comportamento no brincar; o brincar simulado e os jogos com regras são dois polos de um único contínuo, um movimento gradativo entre eles, pois passa de uma situação imaginária implícita àquela com regras explícitas.

Percebe-se, então, que o brincar fornece uma oportunidade de expansão ao mundo das crianças, beneficiando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, levando, com êxito, a aprendizagens futuras.

A brincadeira livre, é destacada também por Bruner, como contribuição para liberar a criança de qualquer pressão, mas deve ser complementada com outras atividades não-lúdicas ou orientadas, destinadas a materializar as intenções e os projetos das crianças. Para tanto, a presença do adulto, não só física, mas também, estimuladora, orientadora, mediadora, dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em idéias lógico-científicas, características dos processos educativos. A brincadeira livre favorece ainda a concentração prolongada e uma elaboração complexa e variada, abrindo a oportunidade de a criança atrever-se a pensar, a falar e a ser ela mesma.

Um excerto de texto do Material Impresso de Educação Infantil retoma a idéia de que, para Piaget, o primeiro processo do jogo é a simples assimilação funcional ou reprodutora, que acontece nos jogos de exercício, pois há necessidade de a criança repetir. Depois dos jogos de exercício, vêm os jogos simbólicos, caracterizados pela assimilação deformante (como as fantasias) e que têm uma função explicativa que possibilita à criança compreender os temas nelas presentes, além de dar suporte para suas realizações futuras na escola.

Em síntese, se os jogos de exercício são a base para “o como”, os jogos simbólicos são a base para “o porquê” das coisas, enquanto os jogos de regras, posteriores aos simbólicos, incluem essas duas características e uma terceira de caráter coletivo, chamada de assimilação recíproca, valendo, também, pelo seu caráter competitivo.

Quando fala sobre a avaliação, o Material Impresso afirma a necessidade de as brincadeiras, coordenadas pelo professor ou escolhidas pelas crianças, serem

oportunidade diária, com uma variedade de objetos e de interação, num ambiente cuidadosamente planejado.

Em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, afirma-se a importância do trabalho com o lúdico e com as linguagens da criança, baseadas em sua oralidade, imaginação e expressividade, com oficinas de brinquedos e brincadeiras, com o brincar com palavras, sons, significados e com a exploração do papel da imaginação no jogo de palavras.

Quando trata da Matemática na Educação Infantil, o Material Impresso enfatiza a necessidade de se refletir sobre a construção do conhecimento pela criança e destaca algumas práticas pedagógicas para abordagem das idéias matemáticas, com as quais as crianças já têm contato, como os jogos, que possibilitam a familiarização, sem imposição, com elementos espaciais, numéricos e noções matemáticas.

Dessa forma, por meio dos jogos, há desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender e de construir ações matemáticas pedagógicas contextualizadas. E, mesmo que, aparentemente, as atividades nada tenham a ver com determinados conceitos matemáticos, elas são fundamentais para a formação infantil, sobretudo, nos jogos em que as crianças perguntam, levantam hipóteses e pensam diferentemente umas das outras, expondo pontos de vistas próprios, ao buscarem respostas.

Faz-se mister ressaltar que, nas atividades de jogos, o professor pode considerar os conhecimentos matemáticos prévios da criança e utilizar as brincadeiras infantis como propiciadoras da integração entre as diferentes áreas do conhecimento, como exposto à página 374 do Material Impresso, transcrito a seguir:

O jogo oferece condições para o professor observar o momento de aprendizagem em que a criança parece estar bem como condições para os progressos que certamente virão; possibilita também que o adulto se ponha no lugar da criança. Pode-se dizer que o trabalho com jogos 'permite ao educador mediar a aprendizagem, acompanhar passo-a-passo os processos de pensamento da criança e intervir, sempre que necessário.'

A Educação Infantil, segundo o Material Impresso, pode desenvolver atividades exploratórias e lúdicas para ampliar o repertório de experiências e dar suporte valioso das idéias matemáticas para, no Ensino Fundamental, construir as noções matemáticas, como jogos historiados e de reconstrução.

No ensino das Ciências, o educador infantil propõe brincadeiras para as crianças observarem o mundo ao seu redor. O componente lúdico das atividades em ciências “é um fator positivo importante que não pode ser perdido pela idéia de que há uma forma ‘certa’ de observar, descrever e registrar o que despertou a curiosidade da criança.”, como exposto no Material Impresso (p. 392).

Ademais, os jogos podem auxiliar no estabelecimento de bons hábitos de saúde, o que pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida.

Em relação ao ensino de Ciências, ainda, o Material Impresso de Educação Infantil aborda uma bibliografia comentada sobre o brincar, como essencial para o desenvolvimento e para a educação da criança. O brincar deve ser o centro das atividades, articulando os objetivos, o papel do professor e os materiais e atividades utilizados na ação de brincar, desde um exercício acadêmico até como oportunidade de construir conhecimentos, participar de uma avaliação significativa etc. Há, também, sugestões de jogos em grupos e relatos do ensino construtivista em que a aquisição de conhecimento é articulada sob a ótica da interdisciplinaridade e ludicidade.

Na unidade 7 do Material Impresso, a qual trata dos espaços e tempos na Educação infantil, a opção pelos brinquedos e brincadeiras representa “formas favorecedoras da compreensão das idéias relacionadas à ‘historicidade’ e ‘geograficidade’ porque são formas de as crianças assumirem diferentes papéis sociais; conhecerem novas formas de brincar; assimilarem jogos tradicionais de sua cultura e de outras; explorarem tempos e espaços diferentes daqueles que habitualmente estão acostumados, reiventando-os e reconstruindo a sua historicidade”, como informa o Material Impresso de Educação Infantil (p. 424).

Assim, os brinquedos e brincadeiras são fios condutores para entender a compreensão de mundo pelas crianças.

Esse capítulo relata também a pesquisa “A criança e o lúdico”, na qual o brincar é visto como sonhar, ser livre, fantasiar, recriar, descobrir, construir, ser o jeito de viver o mundo e de ser. Segundo o texto, brincando, a criança é um ator participativo e é construtor de sua historicidade, pois é por meio do jogo, como mecanismo imaginário que a criança realiza todos os seus desejos, mesmo que o mundo real impeça.

Ademais, o jogo representa a imagem da criança em uma época, de acordo com o lugar que ela ocupa em um contexto social específico, com a educação a que

está submetida e com o conjunto de relações sociais que mantém. Assim, os valores de cada tempo histórico refletem nas concepções de criança e do seu brincar, daí os comportamentos considerados lúdicos apresentarem significados distintos em cada cultura.

Brougère enfatiza a frivolidade fundamental do jogo em que as consequências pouco importam, já que o jogo cria ou mantém o vínculo social e a possibilidade de estar com os outros. Se a seriedade mata o jogo, a frivolidade é o que permite a ele aproximar-se, em seus efeitos, de uma ação educativa séria, porque a ausência de uma preocupação com as consequências oferece à criança um espaço específico de experiência.

Em relação ao espaço infantil como contexto de aprendizagem, no Material Impresso de Educação Infantil, se afirma que, no arranjo semi-aberto de sala, as crianças buscam menos a atenção do adulto e passam mais tempo brincando entre si, sobretudo, em grupos de três ou mais crianças e no jogo de faz-de-conta. Ressalta-se também a importância dos vários objetos e brinquedos nesse espaço, fundamentais para o contato entre as crianças. A bibliografia comentada sobre esse tema traz um livro que apresenta uma relação de brinquedos organizados por faixa etária.

A unidade 8 do Material Impresso trata das diferentes linguagens artísticas na Educação Infantil, dentre elas, as artes visuais. Nesse capítulo, o Material mostra como a experiência com o desenho, assim como nas brincadeiras, começa de forma natural, a partir da necessidade de a criança organizar sua compreensão do mundo. O desenho, como forma de jogo, apresenta os mesmos estágios de desenvolvimento do próprio jogo, descritos por Piaget.

As experiências com o desenho, iniciam-se, então, pela atividade sensório motora da criança, traduzida em jogos de exercícios que a criança realiza unicamente para adquirir controle sobre seus movimentos, sem intenção de dizer nada, porque ainda não é capaz de criar símbolos.

Nesse sentido, a experiência é mais importante do que os resultados. Posteriormente, as crianças iniciam o jogo simbólico, cuja expressão mais característica é a brincadeira de faz-de-conta, despreocupadas quanto à fidelidade da significação em relação ao objeto representado. E, aos poucos, o jogo simbólico vai se desenvolvendo em direção a um realismo crescente. Conforme a criança vai

sendo capaz de representar a realidade, vai sendo capaz também de compreender e aceitar as regras, iniciando a fase do jogo regulado.

Outro aspecto a ser considerado é que o brincar de faz-de-conta, o inventar brinquedos, entre outras atividades a partir dos mais variados objetos com possibilidades sonoras, visuais e táteis, são essenciais no processo de constituição da criança como ser humano, nos mais diferentes tempos e lugares.

Assim, toda a gestualidade infantil e a exploração do mundo pela criança é lúdica, sensorial e simbólica. Para tanto, a instituição da Educação Infantil precisa ser um espaço “brincável” e propiciador da descoberta motora, sensorial, lúdica, social e estética do mundo. Ou seja, deve explorar a imaginação em ação, o brincar de faz-de-conta, de fantasiar, de dançar, de cantar, de pintar, de ouvir histórias, de fazer arte, já que todas essas atividades são de caráter lúdico.

No tema 9, que trata da pedagogia do movimento na Educação Infantil, o Material Impresso afirma que a intensidade das atividades motoras e as brincadeiras são marcas características da criança. Apesar de a cultura infantil ser repleta de movimentos, jogos e fantasias, é quase sempre desrespeitada. Qualquer escola conta com alunos, cuja maior especialidade é brincar, mas a maioria não contempla as atividades lúdicas da cultura infantil, usando-as como conteúdos de aprendizagem.

A Educação Infantil deve incentivar o brincar e o jogar em um espaço de brinquedos, de jogos tradicionais, de materiais lúdicos, porque a criança, por meio desses, se apropria do repertório da cultura corporal na qual está inserida.

Quando brinca, a criança assimila significativamente novos gestos e movimentos, superando os modelos predeterminados. Dessa forma, é muito importante que a instituição incorpore esse repertório de forma intencional à rotina diária, permitindo e estimulando a expressividade e a mobilidade das crianças. O professor, ao observar e conhecer jogos e brincadeiras, reflete sobre os movimentos, como condição importante também para estimular adequadamente o desenvolvimento infantil. Daí, a importância da Educação Física para proporcionar condições de acesso a jogos.

Esse capítulo, além da questão do movimento, trata do tema sexualidade e aborda a fase de latência, de Freud, durante a qual, a criança, em torno dos seis ou sete anos, se interessa por jogos de regras. Segundo a Psicanálise, o brincar é um modo de expressão da sexualidade infantil e, ao mesmo tempo, é o modo de

constituição do mundo interno da criança. Dessa forma, o ambiente escolar deve ser receptivo, para que as manifestações sexuais sejam acolhidas com tranquilidade.

Ao pensar sobre os papéis sexuais na Educação Infantil, o Material Impresso afirma que, na maioria das vezes, os brinquedos e as brincadeiras são propostos visando a uma diferenciação entre masculino e feminino. Faz-se necessário, então, refletir sobre a identidade social que os brinquedos legitimam.

Outro tema tratado é o da saúde da criança pequena e se enfatiza que as situações de brincar que envolvem sujeira não podem ser confundidas com falta de higiene. Esse capítulo traz também informações acerca de como deve ser a higienização dos brinquedos.¹⁰ Na bibliografia comentada, há, ainda, citação de um livro, na sua parte III, no qual consta a explicitação da dimensão lúdica da criança de 0 a 3 anos e sua inter-relação com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

E, finalmente, no tema 10, ao abordar a necessária integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Material Impresso recomenda que as atividades, no início e durante todo o ano letivo, sejam as mais lúdicas possíveis.

Ademais, ao refletir sobre a proposta pedagógica da Educação Infantil, é preciso perceber, entre outros aspectos, se as famílias são convidadas a trazer para o espaço da instituição infantil brinquedos e jogos significativos de seu repertório cultural. Além disso, há que se observar que os jogos e as brincadeiras construídas entre e pelas crianças são tão importantes quanto outras atividades desenvolvidas pelo educador. Na bibliografia comentada desse tema, apresenta-se um livro sobre a importância do brincar e outro que (re)afirma o valor do jogo na prática educativa.

5.6. Análise do Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios

A partir dessa análise mais aprofundada do Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios e de suas concepções, percebe-se a preocupação do Programa com uma sólida formação teórica, com textos cuidadosamente elaborados por professores universitários e com leituras devidamente selecionadas para uma formação completa na especificidade da Educação Infantil.

Esse material traz temas relevantes e fundamentais que se relacionam com esse nível de ensino, tais como: política educacional, marcos históricos, formação de

¹⁰ Os brinquedos plásticos podem ser lavados a cada quinze dias com água e sabão nas turmas maiores, e todas as semanas no berçário.

professor, gestão, projeto político pedagógico, o brincar, língua portuguesa, matemática, ciências, espaço e tempo, linguagens artísticas, corpo, movimento, sexualidade e saúde, adaptação, integração com o Ensino Fundamental, avaliação, critérios de qualidade, relação família com a creche e a pré-escola e entre a escola e a comunidade, a autonomia da escola e do professor, a importância do trabalho coletivo entre os profissionais da Educação Infantil e o papel da escola na sociedade da informação, dentre outros.

Nota-se, então, que os conteúdos teóricos apresentados nesse material aos alunos-professores de Educação Infantil participantes do PEC-Municípios, integram os diferentes campos de conhecimento dessa área, de maneira a abordar os temas de forma complexa e complementar. Ademais, reconhece as especificidades da Educação Infantil, e trabalha com a ideia da pedagogia participativa e transformativa para a primeira infância, de acordo com a fundamentação teórica atual.

Essa interdisciplinaridade rompe com estruturas estanques de disciplinas tradicionais e com a acumulação de unidades independentes ao apresentar os temas de forma transversal, isto é, ao relacioná-los constantemente, facilitando o processo de construção do conhecimento.

Ademais, após a apresentação de cada tema, há atividades relacionando os textos lidos com a prática docente do aluno-professor de Educação Infantil, num esforço de reflexão permanente sobre as experiências e o exercício da docência. Assim, os educadores são chamados a refletir sobre a prática juntamente com o estudo crítico das teorias que ajudam a compreendê-la e a criar estratégias de ação.

O professor deve refletir sobre sua prática, analisando as situações, melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos a sua própria realidade e reorientando os mesmos em função dos dados que tal realidade lhe fornece. À medida que os professores assumirem este papel dinâmico de busca constante de soluções, poderemos dizer que a inovação educacional é uma realidade nas salas de aula e não somente uma questão teórica.

(BLANCO, 1995, p. 308)

O Material Impresso, então, confronta os aportes teóricos e metodológicos com as situações do trabalho e com a experiência dos alunos-professores, para que, dessa forma, os alunos-professores possam construir saberes.

E, assim, ao levar em conta a compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos, o aluno-professor integra teoria com prática, pois alia o estudo e

a contribuição da teoria pedagógica à investigação sistemática da prática docente, já que “a teoria, os estudos, as discussões se misturam, costumam aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática.”, ensina Kramer (2005, p. 127).

Para Perrenoud (1999), o conhecimento a respeito de fundamentos, teorias pedagógicas e conhecimentos específicos da docência são essenciais. Entretanto não bastam ao desempenho competente da profissão, se não houver relações, interpretações, inferências entre situações práticas e os conhecimentos teóricos.

Nesse material, então, a investigação e a reflexão contínua sobre a prática pedagógica do aluno-professor são uma constante, pois há entendimento de que teoria e prática não acontecem em momentos distintos, ou seja, primeiro a formação teórica e depois a experiência prática, pois é um diálogo da teoria com a prática. Privilegia-se a ação prática da profissão docente, a partir da qual serão mobilizados, utilizados e integrados determinados conhecimentos específicos.

Nas palavras de Formosinho (2005, p. 182),

Na organização interna dessa estrutura específica, articula-se uma ligação preferencial que incentiva no mesmo grupo a conceptualização teórica e a reflexão sobre a prática, evitando que se criem grupos estanques de lecionação de correntes teóricas independentes dos problemas que preocupam os profissionais.

Além disso, as atividades propostas, ao relacionarem o saber com a prática reflexiva, incentivam a análise crítica do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos movimentos sociais e culturais e, também, as discussões e os diálogos entre todos os participantes do PEC-Municípios, permitindo trocas e debates partilhados, o que produz em mais saberes.

Esses aspectos ocorreram, também, pela possibilidade, através do Material Impresso, de interação entre pares, seja em atividades em grupo ou não, a partir da troca de informações, de experiências vividas, de dúvidas, de opiniões, o que são contribuições essenciais para a percepção dos conceitos embutidos na argumentação dos alunos-professores, da relação que elaboram com a prática e, conseqüentemente, para a vida profissional dos participantes.

Segundo depoimentos de professores que participaram da elaboração do Material Impresso de Educação Infantil, a construção dele não foi isenta de polêmicas, como a escolha de autores, temas e atividades. Entretanto, percebe-se

que, no fim, foram priorizadas a possibilidade de questionamento, de reflexão, de crítica, em busca da transformação.

Ademais, apesar de o Material Impresso não apresentar textos em formatos acadêmicos ou extraídos de fonte direta de teóricos renomados nacional e internacionalmente, ele se manteve próximo aos padrões acadêmicos, pois, tal como eram apresentados, os alunos-professores eram convidados a procurar o significado de termos desconhecidos e informações sobre seus autores; estabelecer relações entre os textos e entre esses e seu campo de produção; ler silenciosamente e realizar anotações, exemplos de posturas que constituem procedimentos característicos das leituras comumentes valorizadas nos ambientes acadêmicos.

Tais preparos e procedimentos, com experiências e atividades comumente valorizadas no ambiente acadêmico, associados à qualidade das apostilas utilizadas, tanto no que se refere aos seus aspectos materiais (qualidade do papel empregado e do projeto gráfico) quanto ao seu conteúdo, com textos densos e bem escritos,¹¹ possibilita aos alunos-professores o estabelecimento de relações mais férteis – presentes e futuras – com a universidade. Em outras palavras, houve um incentivo e um preparo para que, essas e outras leituras consideradas mais difíceis passassem a integrar o rol de suas leituras profissionais.

Conclui-se, então, que os textos e atividades apresentados pelo Material Impresso de Educação Infantil não são trabalhados de forma desconexa, superficial nem se reduzem a conteúdos auto-instrucionais, como se vê na maioria de outros cursos de formação de professores de Educação Infantil.

Esse material, ao contrário, traz temas atuais e complexos que relacionam a teoria e a prática do aluno-professor de maneira a proporcionar o diálogo entre eles e a transformação de alguns pré-conceitos existentes, além de abordar visões diferentes sobre um mesmo assunto, de modo a permitir a construção coletiva e uma crítica mais ampla da sociedade.

¹¹ Para mais informações sobre esses dados, pesquisar em Sarti (2005).

CAPÍTULO VI - Resultados e Análise dos Questionários

Nesse capítulo são apresentados os resultados, tanto quantitativos quanto qualitativos, das respostas apresentadas pelos alunos-professores de Educação Infantil, participantes do PEC-Municípios, do polo de Catanduva, interior de São Paulo, ao questionário desta pesquisa.

Faz-se mister ressaltar a informação apresentada anteriormente de que as respostas colhidas passaram pelo crivo da análise de conteúdo, mais especificamente pela análise categorial, segundo Bardin (1977), a fim de averiguar o que os alunos-professores sentiram dessa experiência e se o modelo proposto pelo Programa foi incorporado ao discurso e ao cotidiano desses educadores infantis.

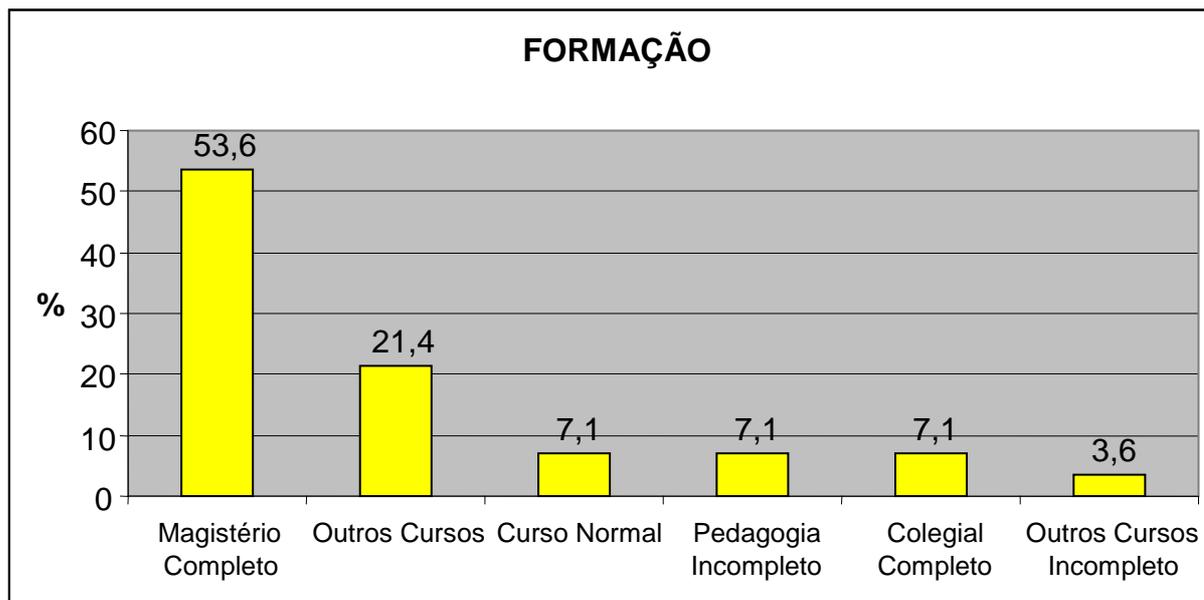
Das 41 professoras que cursaram o PEC-Municípios, 34 são professoras de Educação Infantil de 15 escolas do município de Catanduva e, a todas essas, foram entregues os questionários, dos quais 28 retornaram preenchidos, o que significa um percentual de 82,4% de questionários entregues.

Todos os participantes são do *sexo feminino*, prevalecendo ainda a ideia histórica de que o trabalho com Educação Infantil é atividade de mulher. A idade média é de 46,5 anos,¹² fato que talvez se justifica por os jovens terem tido, em nossa sociedade, outras oportunidades de formação mais rentáveis e, por esse motivo, tenham optado por elas.

Em relação à formação, pode-se afirmar que essa é bastante heterogênea, mas a maioria (53,6%) tem magistério, como se observa no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à formação.

¹² A participante mais nova tem 26 anos e a mais velha, 66 anos.



Nenhuma das professoras entrevistadas trabalha em período integral em escola, mas 25% delas, ou seja, $\frac{1}{4}$, apresentam outra ocupação profissional para complementação de renda.

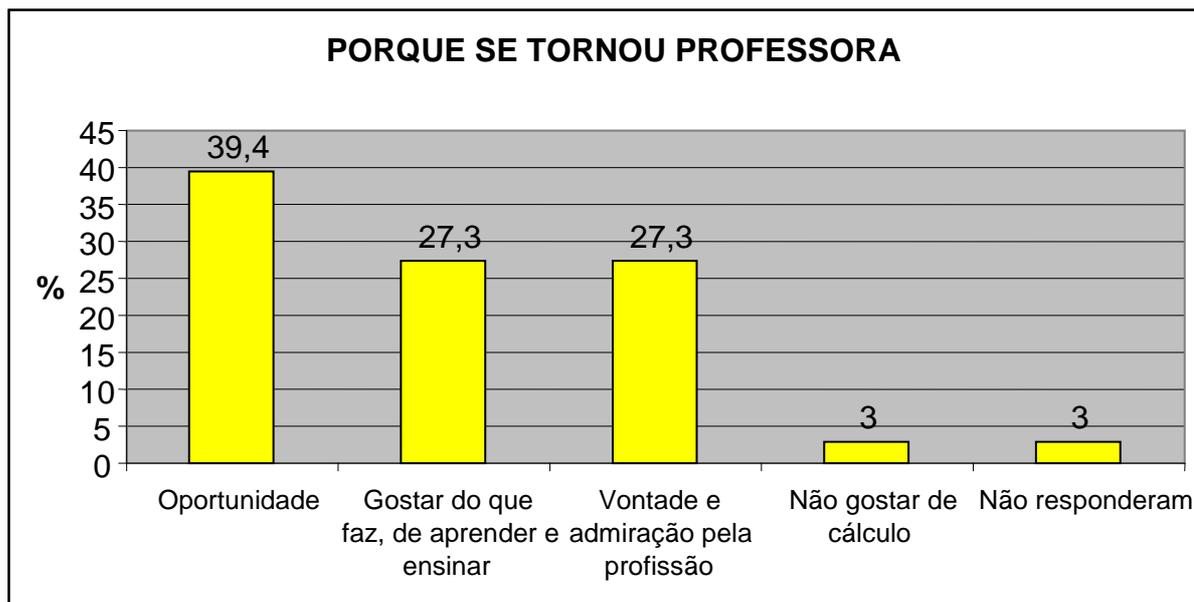
Das participantes, 57,1% trabalham no período da manhã e o tempo médio em que exercem a profissão é de 13,3 anos.

A maioria das professoras (71,4%) trabalha com crianças de 0 a 3 anos, e 28,6%, de 4 a 6 anos.

Uma curiosidade sobre esse dado é que todas as participantes que não apresentam formação em magistério ou normal trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade. Pode-se inferir, a partir desse dado, a persistência da ideia historicamente construída de que a exigência de formação para aqueles que trabalham com crianças pequenas (0-3 anos) são mínimas e subjetivas (gostar de criança, ser mãe etc.).

Quando questionadas sobre o que as levou a se tornarem professoras, a maioria (39,4%) respondeu “oportunidade”, como se observa no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à justificativa de se terem tornado professoras.

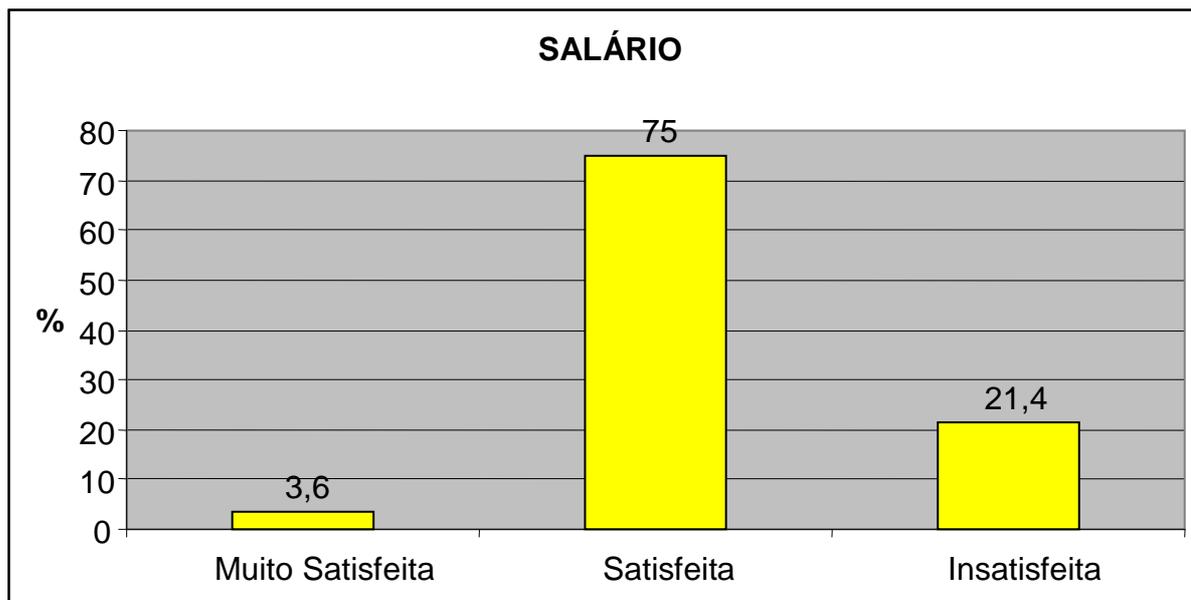


Um dado importante detectado nesse gráfico é o fato de a escolha pela profissão ocorrer por causa das oportunidades que a carreira oferece, tais como: possibilidade de aprovação em concursos, dispensa da necessidade de uma formação específica e de maior custo, garantia de estabilidade no emprego, oportunidade de trabalho em meio período etc.. Essas justificativas pesam mais do que a identificação com a profissão, propriamente dita.

Em relação ao salário (entre 2 e 4 salários mínimos),¹³ observa-se no Gráfico 3 a porcentagem das respostas obtidas.

Gráfico 3 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à satisfação com o salário obtido na docência.

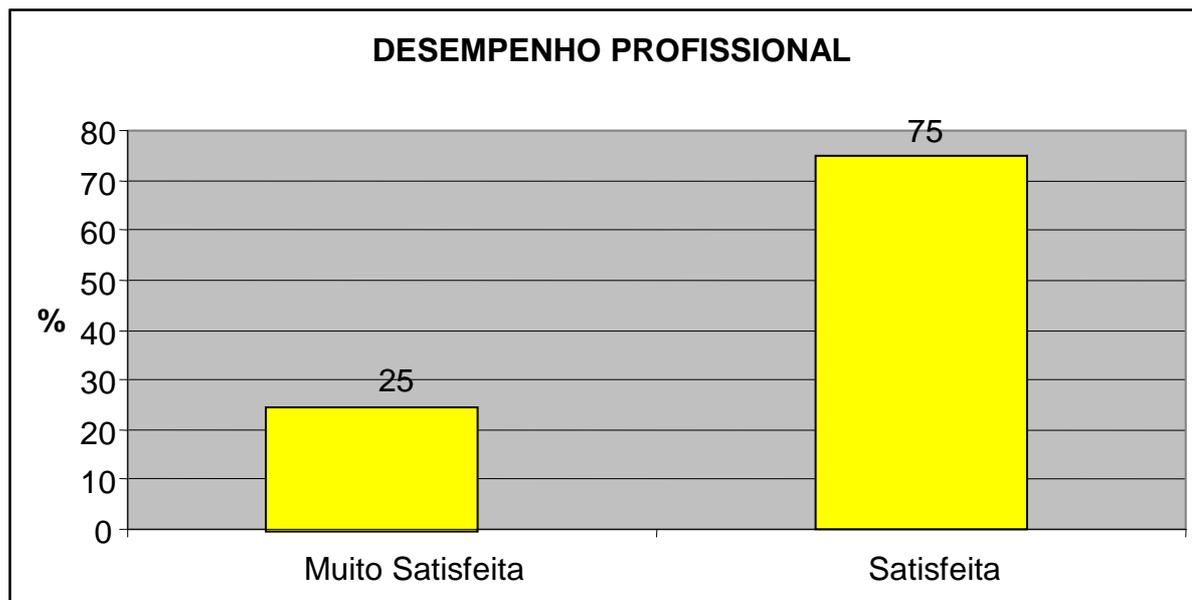
¹³ Na época da pesquisa, o salário mínimo era de 380,00.



Como se nota, não houve respostas de “muito insatisfeita” e a maioria está satisfeita com seu salário, em média, em torno de R\$ 1.000. Essa satisfação se deve, talvez, ao fato de as respondentes saberem que o trabalho com criança pequena sofre ainda desvalorização e que, por esse motivo, é relativamente um bom salário. Outra informação que se pode inferir desse dado é que as docentes entrevistadas consideram esse um bom salário por se tratar de complementação para a renda da família.

O Gráfico 4 apresenta os dados resultantes das respostas em relação ao desempenho profissional das professoras participantes. Não houve respostas com a opção “insatisfeita” nem com “muito insatisfeita” e a maioria (75%) está satisfeita com o seu desempenho profissional.

Gráfico 4 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à satisfação com o desempenho profissional.



Nos Gráficos 4.1 e 4.2, notam-se, respectivamente, as justificativas das professoras entrevistadas quanto ao motivo que as levou a escolherem as respostas “muito satisfeita” e “satisfeita”

Gráfico 4.1 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à justificativa da grande satisfação com a atividade docente.

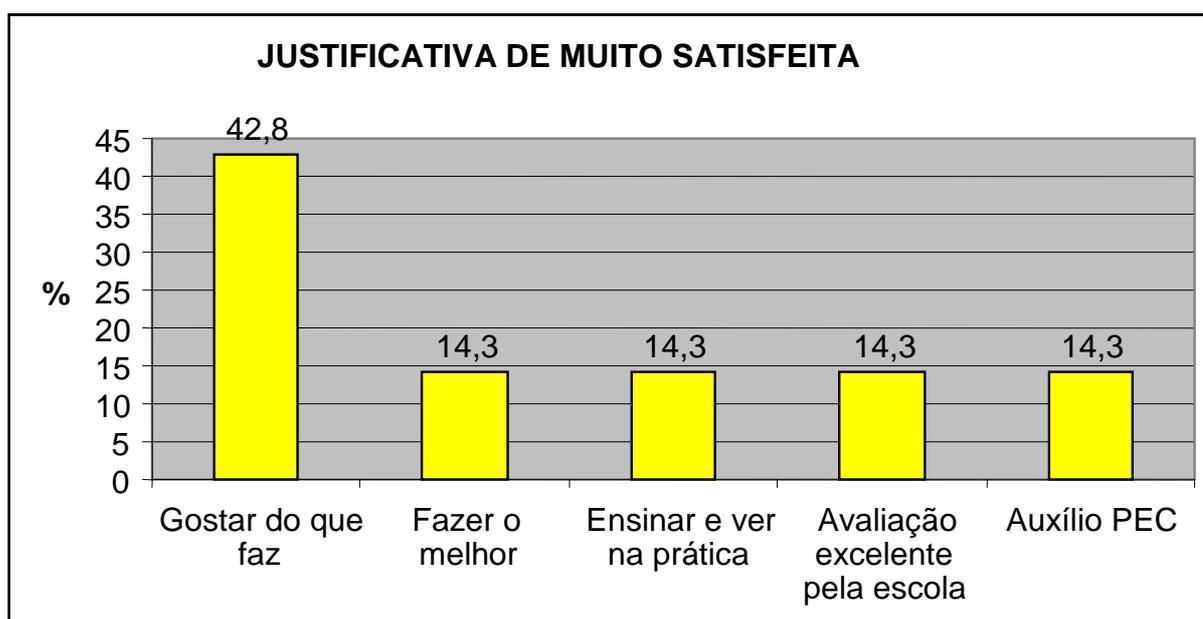
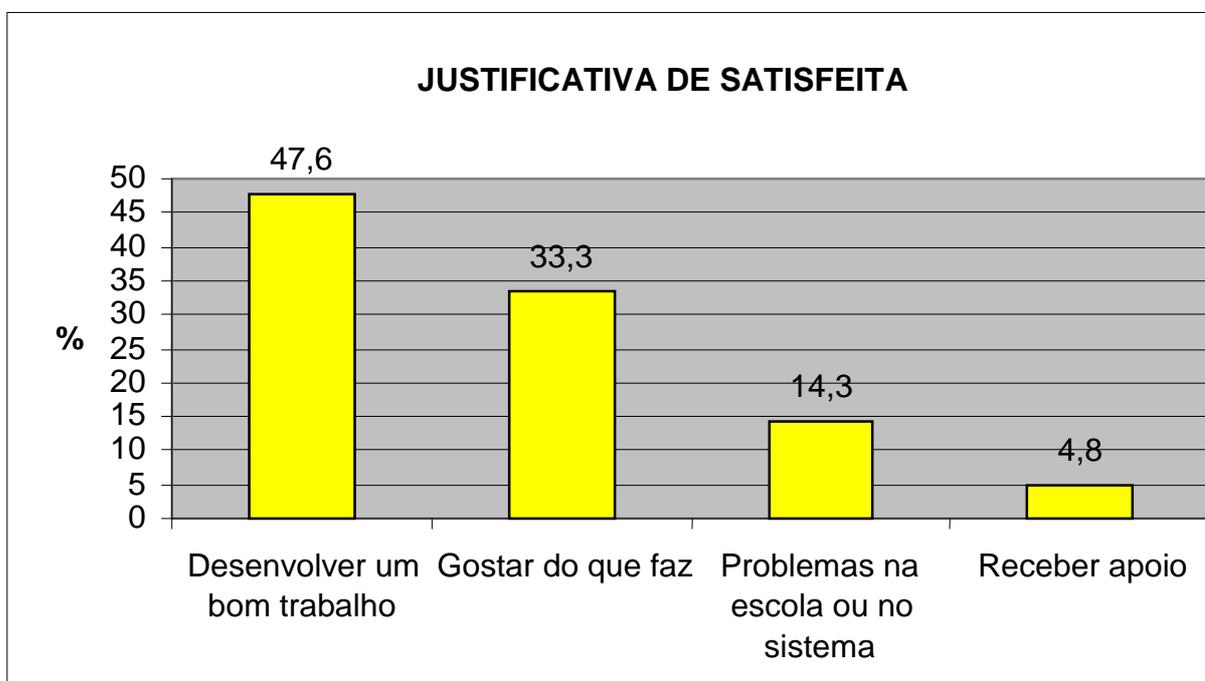


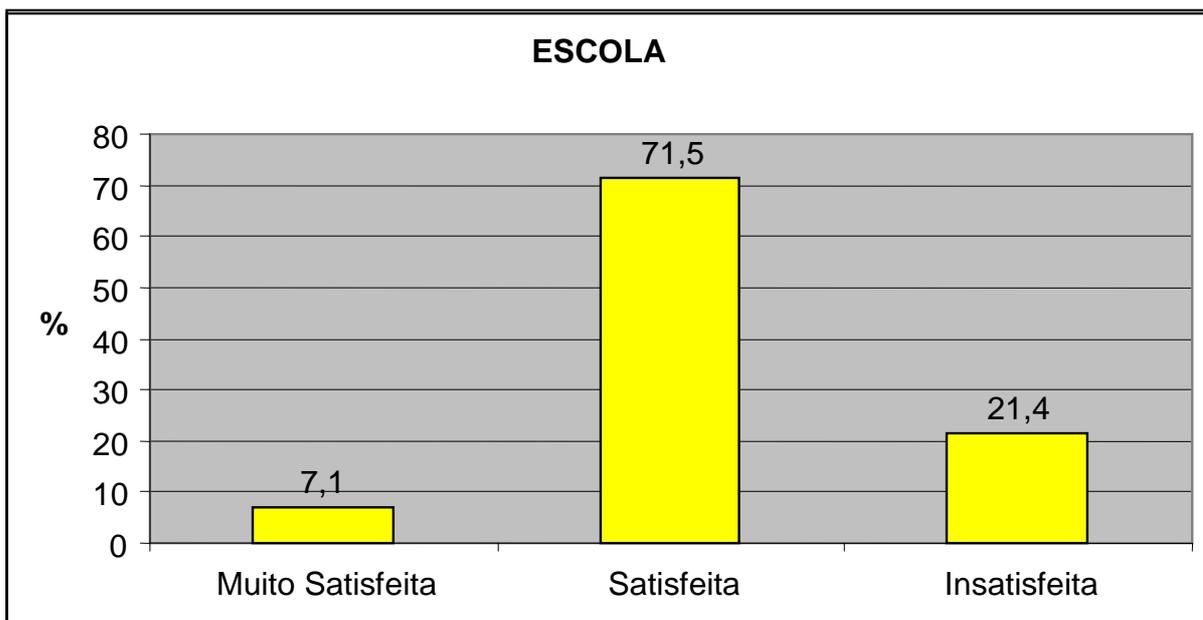
Gráfico 4.2 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à satisfação com a atividade docente.



Percebe-se nos Gráficos acima (4.1 e 4.2) que o fato de as professoras gostarem do que fazem é um grande motivo para elas acharem que têm um bom desempenho profissional. Tal resposta reitera a construção histórica de que, para ser um bom professor, são necessários requisitos mínimos e subjetivos, como gostar de ensinar.

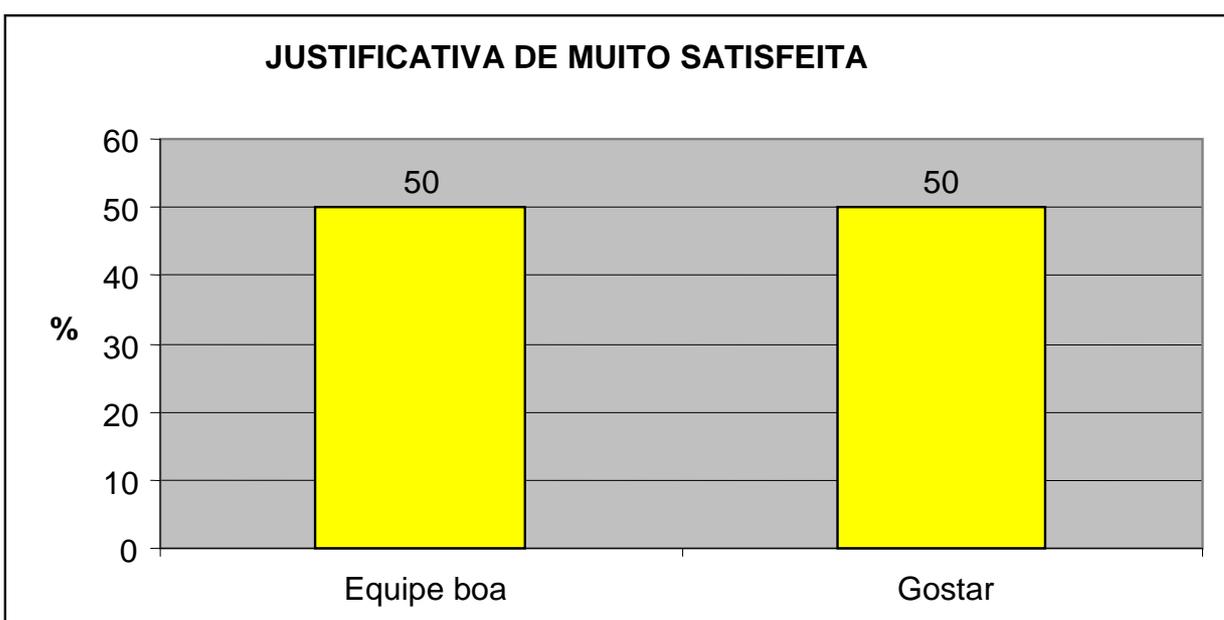
No Gráfico 5, a seguir, são expostos os dados referentes às respostas em relação à escola em que trabalham as respondentes do questionário. Não houve respostas de “muito insatisfeita” e a maioria está satisfeita de trabalhar na escola em que está.

Gráfico5 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à satisfação com a escola onde atuam.



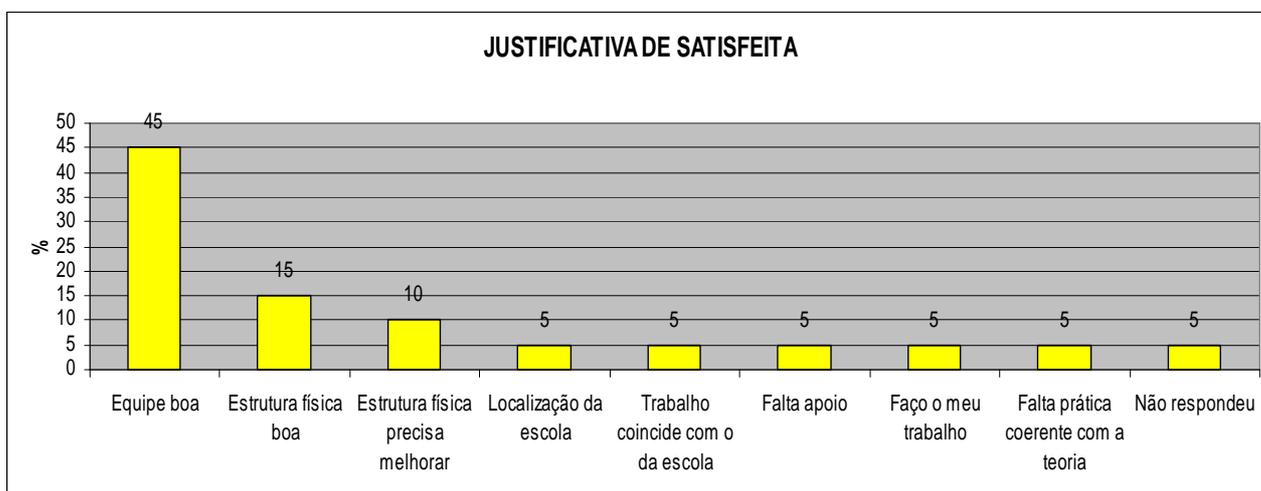
Nos Gráficos 5.1, 5.2 e 5.3, observam-se, respectivamente, as justificativas das professoras entrevistadas quanto ao porquê de terem escolhido as respostas “muito satisfeita”, “satisfeita” e “insatisfeita”.

Gráfico 5.1 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à justificativa de sentirem grande satisfação com a escola onde atuam.



No gráfico 5.1, acima, percebe-se que gostar do que faz já basta para metade das professoras estarem “muito satisfeitas” com a escola em que trabalham. E poder trabalhar com equipe boa na escola deixa 50% das professoras “muito satisfeitas”. Assim, pode-se inferir que, pelo menos, metade das professoras participantes do PEC-Municípios em Catanduva tem consciência da importância da dimensão coletiva na profissão docente como requisito para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

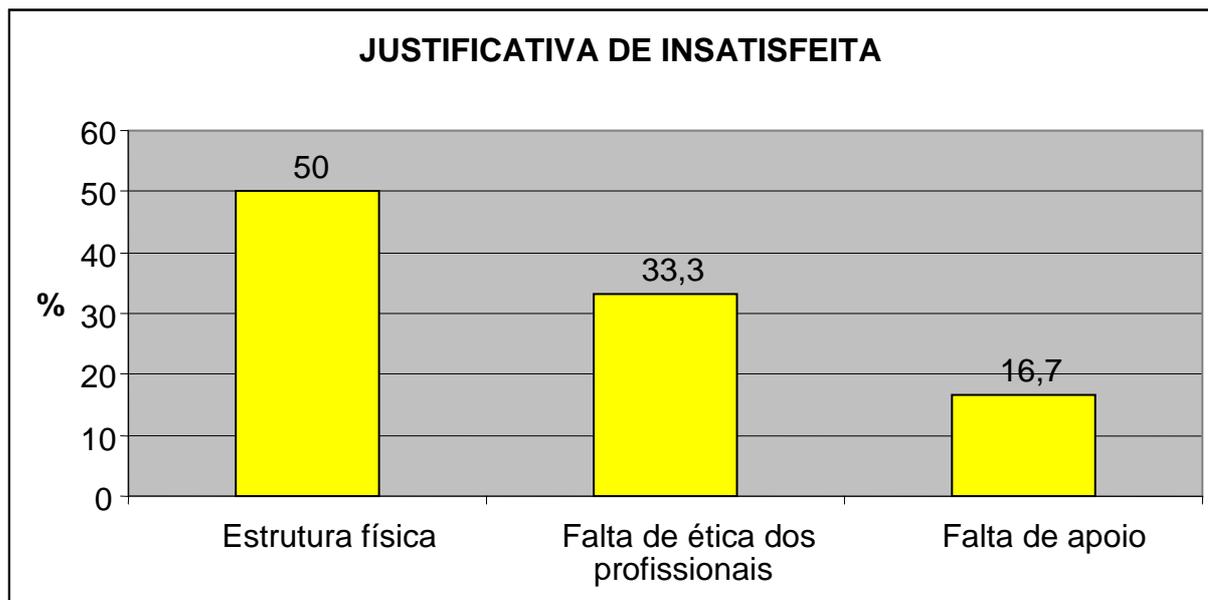
Gráfico 5.2 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à justificativa de sentirem satisfação com a escola onde atuam.



No gráfico 5.2, constam as justificativas de as professoras estarem satisfeitas com a escola em que trabalham. Nota-se também uma alta porcentagem (45%) das respostas referindo-se à qualidade da equipe escolar.

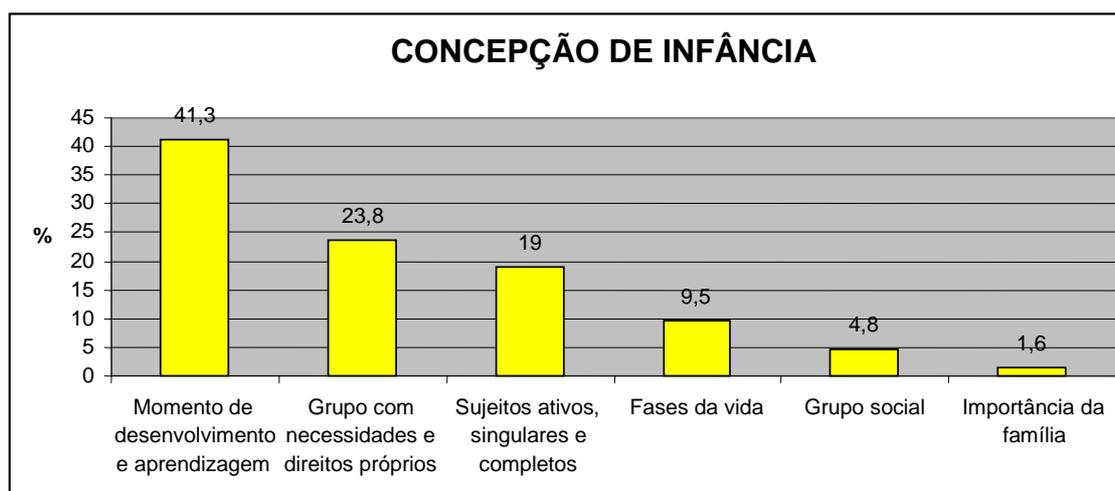
No gráfico 5.3, a seguir, a maioria das insatisfeitas (50%) justifica sua resposta pela estrutura física da escola estar imprópria.

Gráfico 5.3 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à justificativa de sentirem insatisfação com a a escola onde atuam.



No Gráfico 6, a seguir, são apresentadas respostas a respeito da concepção de infância dos alunos-professores participantes do PEC-Municípios, polo de Catanduva.

Gráfico 6 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à concepção de infância.¹⁴



¹⁴ As respostas formadoras de cada categoria podem ser observadas nos Apêndices.

Através das respostas apresentadas, é possível depreender que a maioria dos alunos-professores (41,3%) compreende a infância como um período de desenvolvimento e aprendizagem, como um momento crucial da construção do ser humano no grande exercício da constituição da sua capacidade de significação e ressignificação do mundo, de forma expressiva, gestual, simbólica e lúdica.

Fortemente atrelada a essa ideia apresentada pelos participantes, está também o conceito recente de infância como um grupo etário com características, necessidades e direitos próprios (23,8%), que se desenvolve influenciado pelo meio social em que vive, ao mesmo tempo em que atua sobre ele (4,8%). E, por esse motivo, é um sujeito e, por ser integral, completo e indivisível (19%), exerce papel ativo.

Nota-se, ainda, que a infância é considerada uma fase da vida (9,5%), uma categoria social que manifesta variações históricas e interculturais, isto é, um período importante da vida humana, em que as aprendizagens alargam os horizontes da criança, desenvolvendo-a como cidadã.

Portanto, a infância não é compreendida como um momento de passagem, uma mera faixa etária que precisa ser apressada nem como um período em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, ainda não existe.

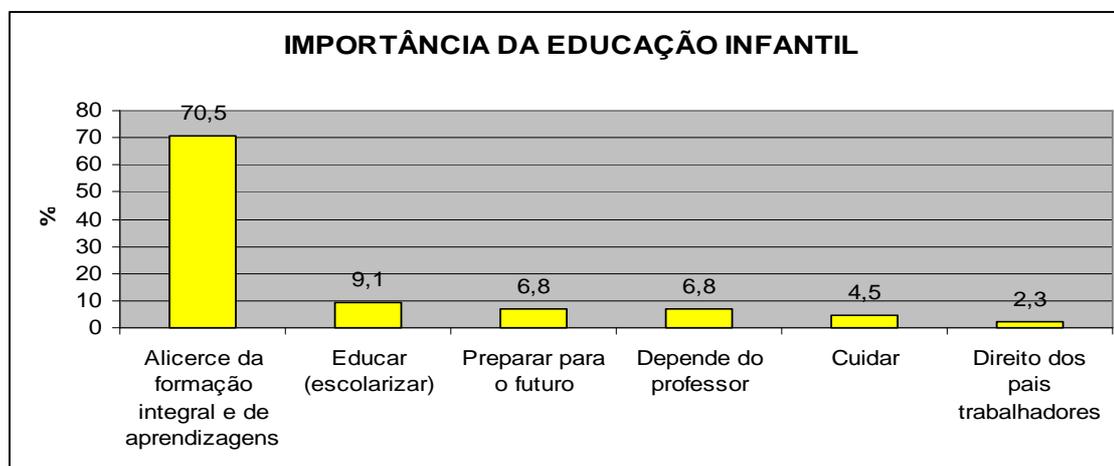
Percebe-se, então, que os alunos-professores compreendem que, na infância, o desenvolvimento e a aprendizagem devem considerar os modos de expressão das crianças, suas formas de sociabilidade, pelas redes de interação, pelos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, pelo que pensam e por suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem.

Os respondentes concebem a criança como protagonista de sua vida, como produtora de cultura entre pares e como sujeito de múltiplas linguagens e direitos e, dentre esses, o de viver plenamente a infância.

E, para que tudo isso ocorra de maneira tranquila e proveitosa para a criança, há que se contar, ainda, com a participação efetiva e afetiva das famílias. Entretanto, apenas 1,6% das respostas apresentadas fazem menção a essa tão importante parceria. Esse percentual nos leva a inferir que os alunos-professores de Educação Infantil acreditam que desenvolver um bom trabalho apenas com as crianças, e não, com suas famílias basta para elas terem uma infância plena.

No Gráfico 7, a seguir, são tabuladas as respostas das entrevistadas acerca da importância da Educação Infantil.

Gráfico 7 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à justificativa da importância da Educação Infantil.



A partir da classificação das respostas, acima apresentadas, é possível perceber algumas rupturas dos alunos-professores com os comportamentos e crenças historicamente cristalizados. Uma delas diz respeito à ideia de que a Educação Infantil é assistencialista e voltada apenas para cuidados físicos e acolhimento, pois 4,5% dos respondentes, somente, afirmam essa concepção. Entretanto, 9,1% das respostas revelam excessiva preocupação com a educação, no sentido de uma escolarização precoce, com o intuito de preparar a criança para a vida adulta (6,8%).

A maioria (70,5%) tem consciência da aproximação entre educar e cuidar, isto é, que a Educação Infantil deve convergir as funções sociais e educacionais, promovendo a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, sociais etc.

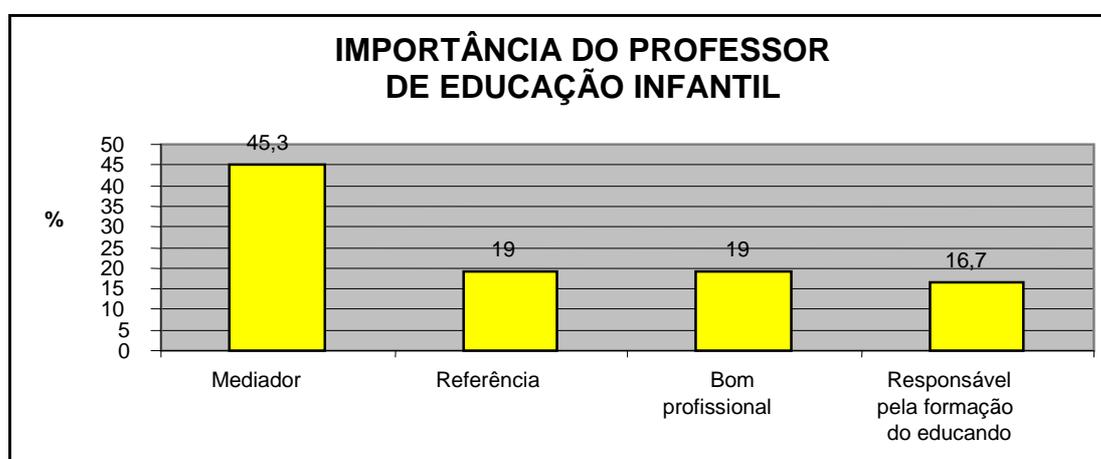
Os respondentes compreendem que o verdadeiro papel desse nível de ensino é contemplar a promoção do desenvolvimento infantil em todas os aspectos, para que a criança construa aprendizagens significativas. Em outras palavras, é um direito da criança à Educação Infantil, e não só, dos pais como uma minoria ainda acredita (2,3%).

Entretanto é nula, a percepção da função da família quanto a participação e compartilhamento na educação das crianças pequenas. E foi mínimo (6,8%) o destaque do professor para que as crianças se desenvolvam integralmente. Assim,

os alunos-professores não consideraram a família e os professores como principais ferramentas de ação na Educação Infantil.

Em relação à importância do Professor de Educação Infantil, as respostas são observadas no Gráfico 8, abaixo.

Gráfico 8 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à importância atribuída ao professor de Educação Infantil.



Nota-se que a maioria dos alunos-professores (45,3%) tem consciência da importância da mediação como principal característica do educador da primeira infância. Esses docentes entendem que tal profissional deve propiciar experiências ricas, múltiplas, vivências variadas e enriquecedoras, além de situações planejadas intencionalmente para o aprendizado e para o desenvolvimento da criança.

Assim, como mediador da relação criança-conhecimento, o professor de Educação Infantil deve apresentar competências polivalentes e, sobretudo, ser um bom observador, “escutador” e planejador, pois toda e qualquer ação dele tem por base uma intenção e objetivos.

No entanto, para assumir esse importante papel de mediador, há necessidade de um profissional bem preparado, com atualizada formação superior e formação permanente em serviço, para que alcance crescimento profissional contínuo e seja sempre um aprendiz ativo.

Somente 19% das respostas consideraram essa necessidade para o professor de Educação Infantil, ou seja, não se atrelou a boa formação do educador da primeira infância à sua principal função: a mediação.

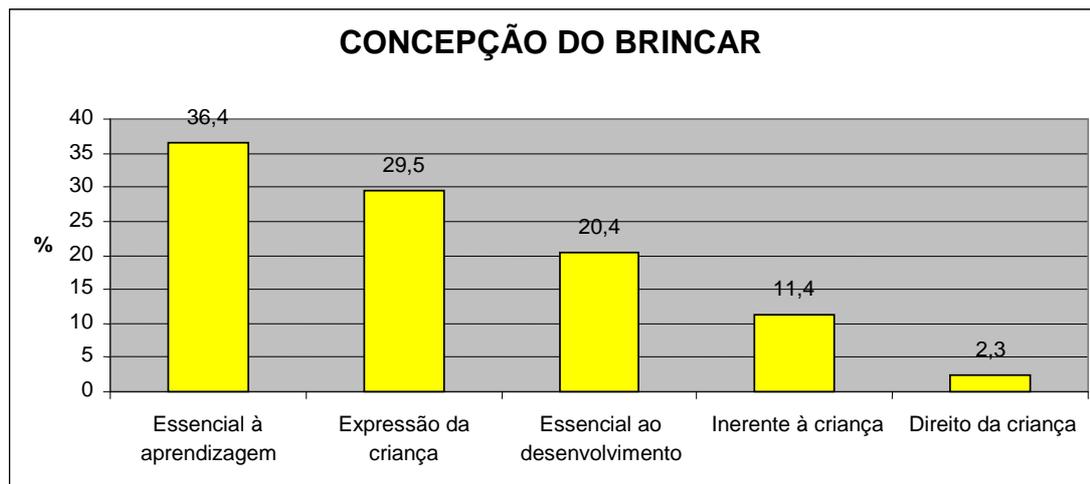
Ademais, 19% consideraram a referência, ou seja, o exemplo do professor para a criança como um aspecto importante para o educador infantil. Todavia, se não for boa a formação profissional, ele não será capaz de construir uma identidade forte de si e do mundo, tampouco poderá avaliar a si próprio e se permitir constante aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Dessa forma, se ser um modelo para o aluno é importante, mais relevante ainda é que ele tenha consciência e reflita sobre seus valores e sua atuação, o que somente uma boa formação pode propiciar.

Outro aspecto que chama a atenção no Gráfico 8 é o alto índice de respostas (16,7%) que consideram importante atribuir apenas aos professores de Educação Infantil a responsabilidade pela educação das crianças pequenas. Esse fato desconsidera a percepção de que tal profissional é importante na formação das crianças, mas não é o único responsável: ele não é substituto da família, já que ambos têm funções e relevâncias diferentes para a criança. Nesse caso, o bom relacionamento entre ambos contribui muito para o trabalho com a criança e a atuação em equipe é fundamental, para garantir uma educação e um cuidado de qualidade às crianças.

A concepção do brincar que as professoras participantes apresentam é de que essa atividade, em 43,2% das respostas, favorece a aprendizagem, como se pode observar no Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à concepção do brincar.



Percebe-se, pelos resultados acima, que a maioria das professoras, 56,8% (36,4%+20,4%), tem consciência da importância do ato de brincar como atividade fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Dessas, 20,4% citaram o desenvolvimento, porque ele permitir aspectos mais amplos, tais como: cognitivo, afetivo, social, cultural, psicológico e corporal, dentre outros. Esse desenvolvimento possibilita novas aprendizagens, realizações futuras e construção do conhecimento pela criança, ao ampliar o seu repertório de experiências.

Nesse sentido, a aprendizagem é também uma conquista relevante por meio do brincar. Entretanto 36,4% das professoras que assinalaram esse aspecto o relacionaram apenas com a aquisição de conhecimentos, sobretudo, daqueles escolares, e não o consideram importante para criar novas possibilidades de ação e de construção de significados.

Desse modo, nota-se que, para considerar o brincar importante, a ponto de ser permitido na escola, é preciso associá-lo a uma aprendizagem estritamente escolar. Ademais, não houve nenhuma citação dos aspectos que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem por parte da criança, por meio do brincar, como: ambiente planejado, materiais variados, presença de adulto estimulador-orientador-mediador que possa estimular adequadamente a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, tempo e oportunidade diária, dentre outros que poderiam ter sido referidos.

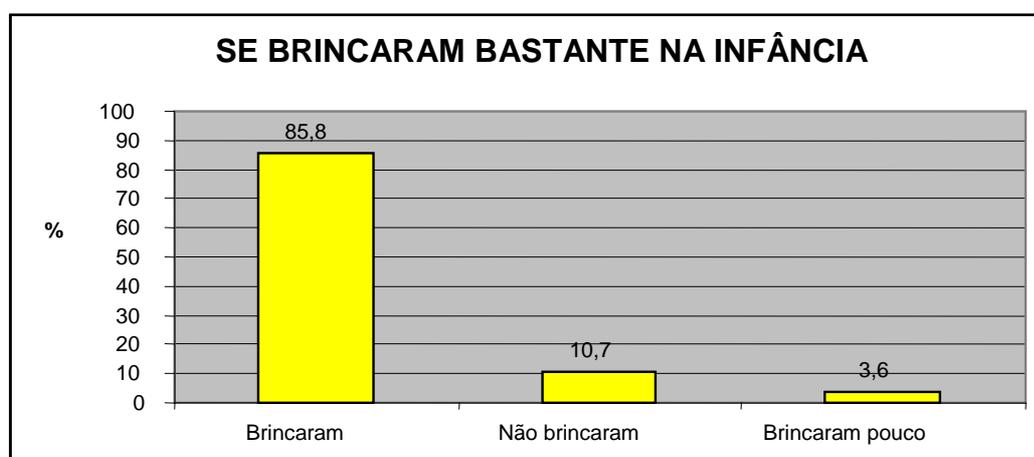
Os dados relacionados acima permitem reconhecer que, ao considerarem o brincar um direito da criança (2,3%) inerente a ela (11,4%) e, principalmente, uma

expressão dela (29,5%), os docentes mostram que alguns deles compreendem o brincar como uma característica marcante e essencial da criança no seu processo de constituição como ser humano, como uma experiência que começa de forma natural, como uma maneira de a criança compreender o mundo ao seu redor e de se compreender, de se expressar e de ser um ator participativo e construtor de sua historicidade. Em outros termos, o brincar deve ser uma linguagem da criança pequena, dentre suas múltiplas linguagens, a ser respeitada.

Dessa forma, somadas as respostas que têm co-relacionamento, pode-se inferir que grande maioria das professoras 63,6% compreende o brincar como mais do que um conteúdo de aprendizagem. Essas alunas-professoras percebem o quão benéfico ele é para a formação global da criança, por possibilitar a expressão de suas múltiplas linguagens, a compreensão e um acesso à criança e a sua maneira lúdica de ser, ou seja, o brincar fornece uma oportunidade de expansão ao mundo da criança. E, assim, ao conhecer a cultura e os jogos infantis, amplia-se a compreensão e a atuação dela, de seu pensamento, de suas maneiras de se expressar.

Quando questionadas se brincaram bastante na infância, as professoras apresentaram as respostas constantes no Gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto ao fato de terem ou não brincado bastante na infância.

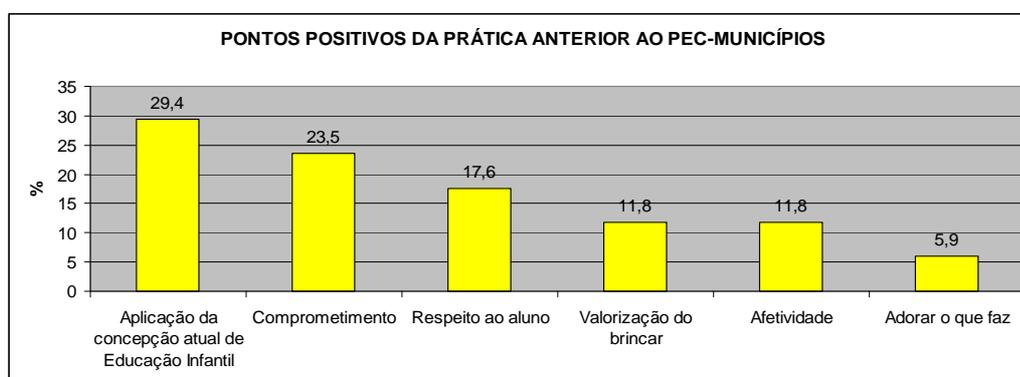


As 85,8% professoras que responderam afirmativamente contaram que brincaram bastante coletivamente, em espaços amplos e, principalmente, na rua. Contam que brincaram também de faz-de-conta e de outras brincadeiras que exigiam imaginação e criatividade, além de construírem seus próprios brinquedos.

As 10,7% que responderam não terem brincado muito na infância disseram que o pouco que brincaram foi com familiares ou individualmente; e as 3,6% que responderam não terem brincado na infância justificaram que tiveram de trabalhar desde cedo.

No Gráfico 11, a seguir, estão os dados relativos às respostas das professoras pesquisadas sobre pontos positivos da sua prática anterior à participação no PEC-Municípios.

Gráfico 11 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto aos pontos positivos de sua prática docente anterior à participação no Programa.

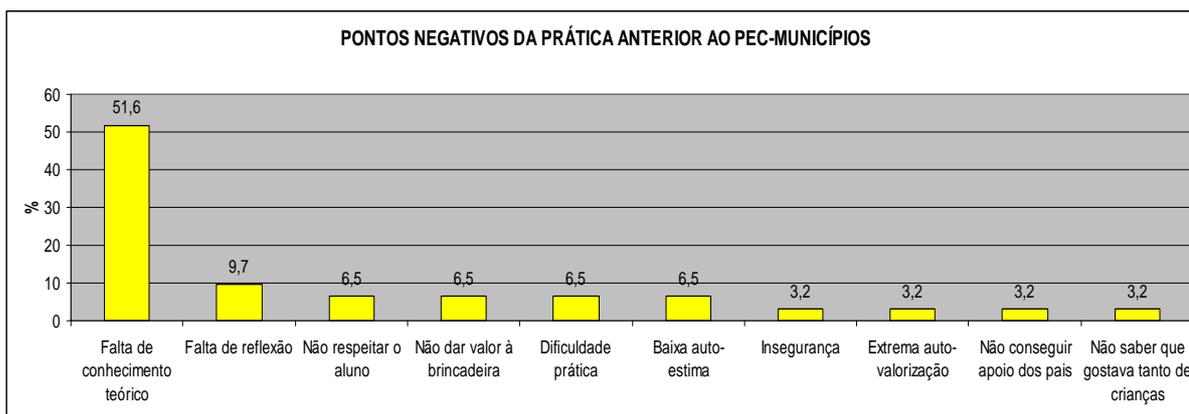


Como se percebe nos dados acima, uma minoria (5,9%) apontou como pontos positivos de sua prática anterior ao PEC-Municípios os aspectos subjetivos de “gostar do que faz”. A maioria relacionou suas respostas a aspectos práticos da profissão, como a aplicação da concepção atual de Educação Infantil (29,4%), mesmo muitas vezes, sem saber que o faziam.

Um percentual de 17,6% das respondentes respeitavam seus alunos mesmo antes do Programa, valorizavam o brincar (11,8%), usavam da afetividade (11,8%), enfim, comprometiam-se com a profissão (23,5%).

No Gráfico 11.1, notam-se os pontos negativos da prática das entrevistadas, anteriormente ao PEC-Município.

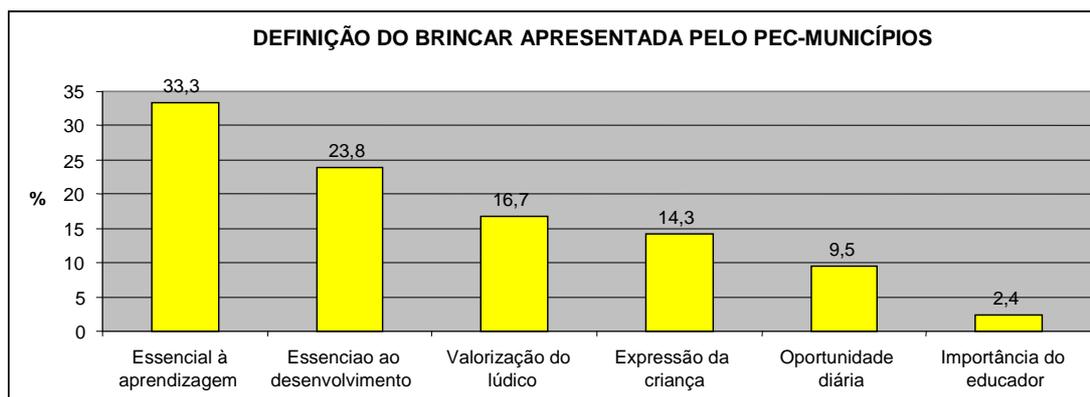
Gráfico 11. 1 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto aos pontos negativos de sua prática docente anterior à participação no Programa.



De acordo com os dados acima, infere-se que a maioria das professoras, 61,3% (51,6+9,7), considera a falta de conhecimento teórico e de reflexão como aspectos negativos em sua prática anterior ao PEC-Municípios.

Quando questionadas sobre a definição de brincar apresentada pelo PEC-Municípios, as professoras apresentaram estas respostas, tabuladas e expostas no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à definição do brincar apresentada pelo Programa.



O PEC-Municípios apresenta resumidamente o brincar como um direito da criança, por possibilitar o acesso a uma de suas inúmeras linguagens. E, assim, como uma linguagem, propicia a aprendizagem, o desenvolvimento, a expressão e a compreensão da criança. Para tanto, brincar necessita de ambiente adequado, estimulador, com adultos orientadores-mediadores-observadores, com tempo e oportunidades diárias para acontecer. Percebe-se, então, que todos esses aspectos são igualmente relevantes, quando se enfoca o brincar.

A partir das respostas apresentadas, nota-se que houve menção a todos os aspectos definidos pelo PEC-Municípios, exceto à preocupação com o ambiente e os materiais diversificados. No entanto a grande maioria (33,3%) ainda afirma a maior importância do brincar relacionada à aprendizagem que ele proporciona, principalmente, em relação à aprendizagem escolar.

Há percepção do desenvolvimento (23,8%) geral da criança, por meio do brincar e a importância da expressão da criança (14,3%) que, através do brincar, interage e dialoga com o mundo e consigo mesma.

E, para tanto, é considerado como uma oportunidade diária, mas somente 9,5% citaram esse fator.

A minoria (2,4%) aponta a importância do educador como estimulador-mediador para intervir adequadamente no brincar da criança.

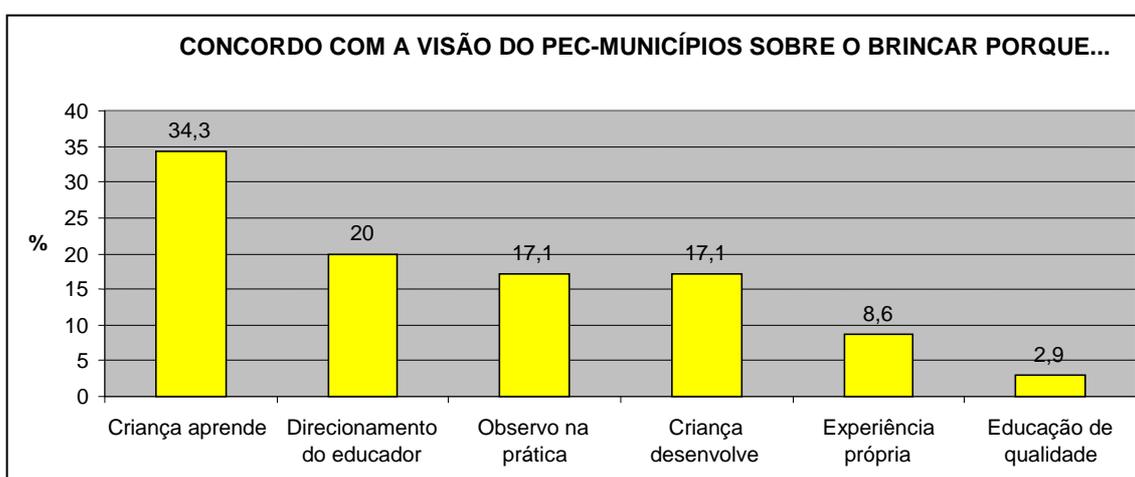
Com base nos resultados acima, percebe-se que as explicações para o modo como os participantes do PEC-Municípios definem o brincar são semelhantes àquelas que os professores utilizam para se referir a sua concepção de brincar.

Entretanto há referência a outros aspectos que o Programa traz em seu material, os quais somam aos indicados pelas alunas-professoras que, embora

ainda não tenham sido incorporados ao discurso e às crenças delas, quando lembrados por outra pessoa, elas concordam.

Essa afirmação fica clara com as respostas à pergunta: Você concorda com a visão do PEC-Municípios sobre o brincar? Unanimemente, todas as professoras responderam que sim e justificaram o porquê de concordarem, como se observa no gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto o porque da concordância com a visão do PEC-Municípios em relação ao brincar.



Como se vê no Gráfico anterior, a maioria das respostas se relacionam realmente com as apresentadas no Gráfico 12, a respeito da concepção de brincar do PEC-Municípios: a criança aprende (34,3%), desenvolve (17,1%), observo na prática (17,1%), educação de qualidade (2,9%).

Entretanto não apareceram respostas sobre o brincar como importante para a expressão da criança e se nota um percentual considerável (20%) de importância dada ao educador, desproporcional em relação à exposta no Gráfico 12 (2,9%).

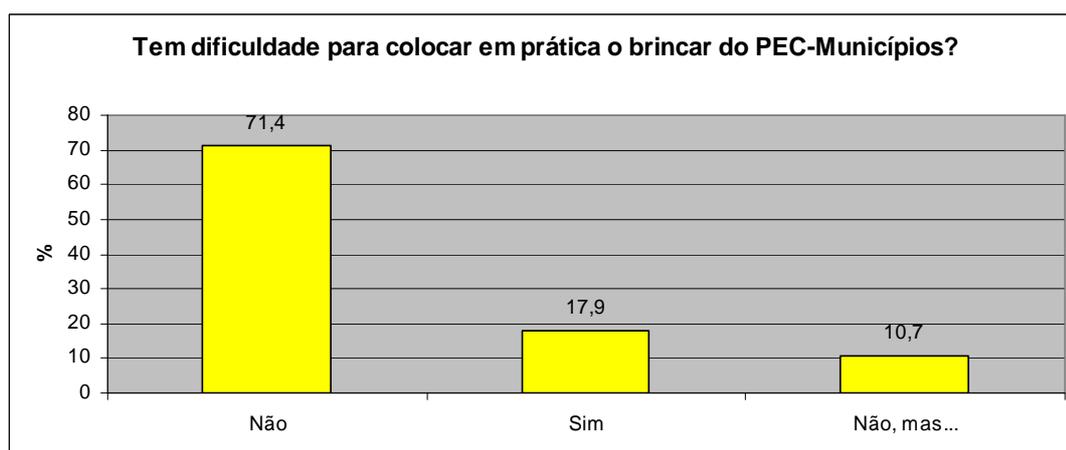
Uma das categorias apresentadas, experiência própria (8,6%), trouxe um dado novo: algumas professoras concordam com a visão do PEC-Municípios de que o brincar é importante para a criança, por eles terem vivido isso em suas infâncias e constatarem que foi importante para sua formação, como exposto no Gráfico 10.

Percebe-se, então, a eclosão da história de vida, das experiências e das significações dessas para justificar a concordância com a importância do brincar.

Esse fato demonstra a importância de se trabalhar com aspectos afetivos, emocionais e experienciais dos docentes em um curso de formação de Educação Infantil, para que esses venham a somar a seu desenvolvimento profissional.

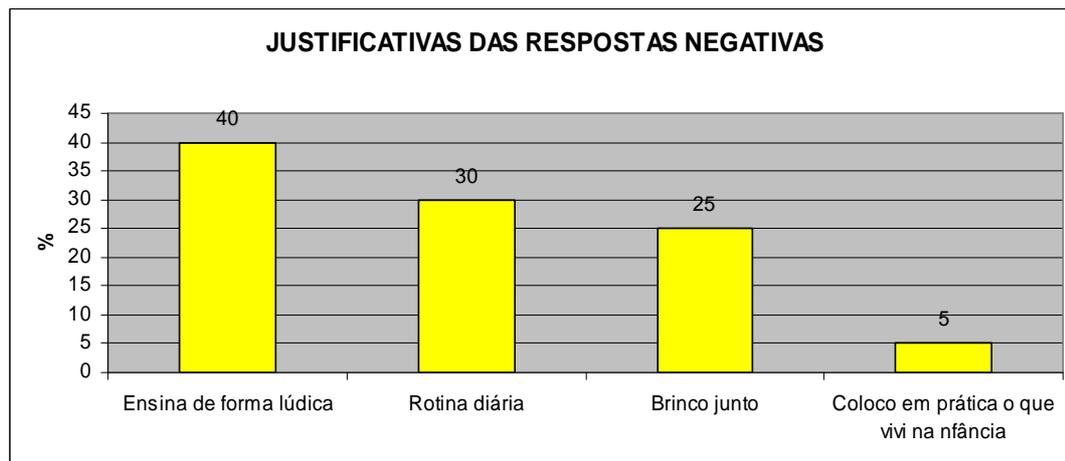
No Gráfico 14, a seguir, as professoras respondem se têm alguma dificuldade de colocar em prática o brincar definido pelo PEC-Municípios, e todas concordaram unanimemente que se trata de algo importante para as crianças.

Gráfico 14 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto à dificuldade de colocar em prática o brincar definido pelo PEC-Municípios.



Nota-se, então, que a maioria das professoras indagadas (71,4%) não apresenta dificuldades em colocar em prática a concepção de brincar definida pelo PEC-Municípios. As justificativas para as respostas dadas estão nos Gráficos 14.1, 14.2 e 14.3, a seguir.

Gráfico 14.1 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto às justificativas de suas negativas quanto à dificuldade de colocar em prática o brincar definido pelo PEC-Municípios.



Pelas respostas, infere-se que as alunas-professoras de Educação Infantil disseram não ter dificuldades para colocar em prática a concepção de brincar definida pelo PEC-Municípios, porque têm o hábito de ensinar as crianças de maneira lúdica (40%) e inserem a brincadeira na rotina diária (30%).

Por esses dados, percebe-se que as docentes afirmam não ter dificuldade de colocar em prática o brincar, porque o consideram como aprendizado, como já fora demonstrado nos Gráficos 9, 12 e 13.

Do total de professoras respondentes, 25% disseram não ter dificuldade em colocar em prática, porque elas mesmas brincam junto com as crianças. E uma minoria (5%) confessou que resgata o passado e suas memórias afetivas para justificar que, por ter tido uma infância rica de brincadeiras, proporciona atualmente isso às crianças com as quais trabalha.

Gráfico 14.2 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto às justificativas de suas respostas positivas quanto à dificuldade de colocar em prática o brincar definido pelo PEC-Municípios.



As professoras respondentes afirmaram ter dificuldades de colocar em prática a concepção de brincar definida pelo PEC-Municípios e apontaram como empecilho problemas não relacionados a seu trabalho pedagógico em sala de aula, como falta de recursos pedagógicos (60%), falta e/ou inadequação do espaço físico (20%), ou dificuldades inerentes às crianças (20%). Em outros termos, tende-se a atribuir culpa ao outro diante de sua atitude, ou falta dela, ao invés de uma responsabilização delas por esse fato.

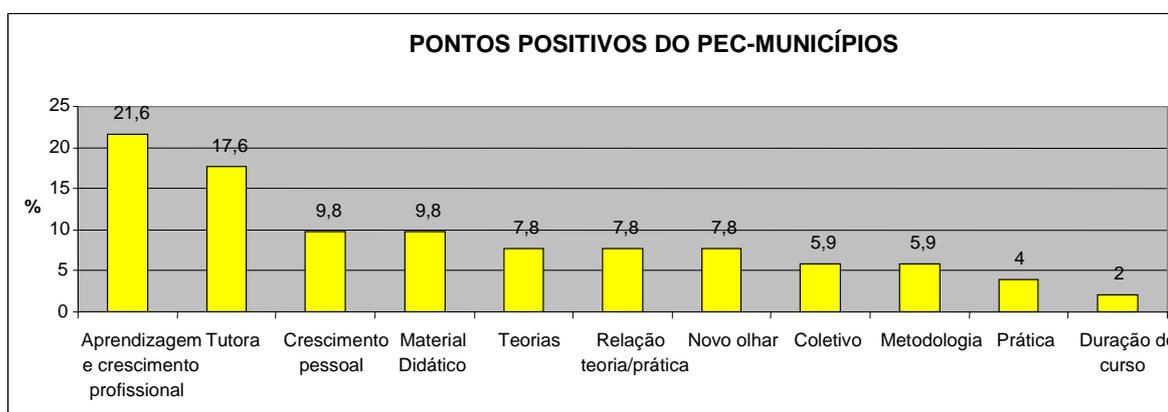
Gráfico 14.3 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto às justificativas de quase impossibilidade de colocar em prática o brincar definido pelo PEC-Municípios.



As respostas “*Não, mas...*” significam que as professoras afirmaram não ter dificuldades em colocar em prática a concepção de brincar definida pelo PEC-Municípios, mas que o espaço físico é inadequado (66,7%) e que, quando surgem dúvidas, elas pedem ajuda para conseguir colocar em prática (33,3%). Essas respostas mostram dificuldades no dia a dia que elas encontram para colocar em prática a concepção de brincar, mas que isso não as impede de desenvolver um trabalho que o compreenda.

Nos Gráficos 15 e 15.1, a seguir, têm-se as respostas das alunas-professoras de Educação Infantil, participantes do PEC-Municípios, sobre os pontos positivos e negativos do Programa, respectivamente.

Gráfico 15 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto aos pontos positivos do Programa.



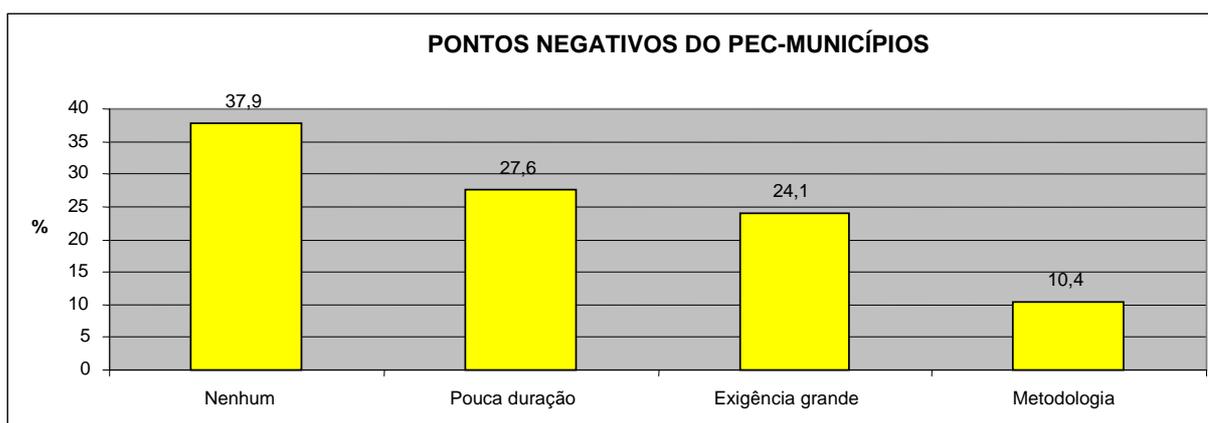
Nesse gráfico, nota-se que a principal resposta dada, com 21,6%, relacionou-se ao crescimento e à aprendizagem profissional que o PEC-Municípios proporcionou a elas. A tutoria foi o segundo maior ponto positivo (17,6%) do Programa, referido pelas alunas-professoras. O percentual de 9,8% para o crescimento pessoal permite inferir a importância do PEC-Municípios para as respondentes, não apenas para a vida profissional, mas também, à vida particular delas.

Outros pontos positivos foram também citados, como a concepção e formatação do material didático (9,8%); teorias e conteúdos trabalhados (7,8%);

aproximação entre teoria e prática (7,8%) – um dos princípios do PEC-Municípios, como visto anteriormente –; a conquista de um novo olhar sobre a educação e, mais especificamente sobre a Educação Infantil (7,8%); trabalho coletivo (5,9%) desenvolvido pelo e no Programa; e metodologias utilizadas por ele.

Duas categorias chamam a atenção pelo baixo percentual de respostas: a primeira, Prática, com 4,0%, refere-se a ajuda ou transformação da prática das alunas-professoras do PEC-Municípios. E 2,0%, apenas, ressaltaram como ponto positivo a duração, relativamente curta, da formação em 24 meses.

Gráfico 15.1 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto aos pontos negativos do Programa.



Quando solicitados para que apontassem os pontos negativos do PEC-Municípios, o maior percentual (37,9%) foi de respostas negando a existência de pontos negativos do Programa. Esse é um dado muito importante, pois confirma que se tratou de um curso diferenciado e complexo em sua origem, com princípios, formato e atividades pedagógicas específicas, mas que agradou totalmente quase metade de seus participantes.

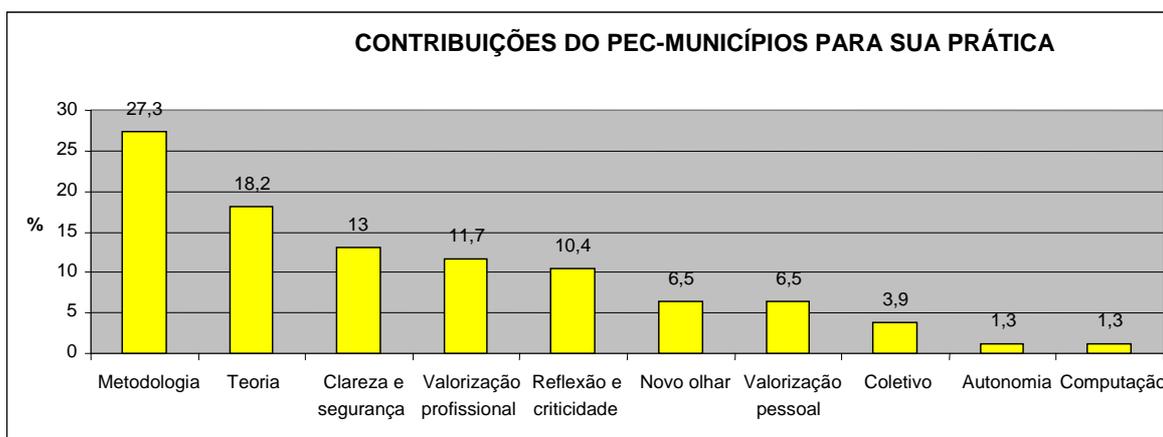
Outra resposta destacou como ponto negativo do Programa a pouca duração do curso (27,6%) e, por esse motivo, tudo era muito corrido e condensado, tendo havido tempo insuficiente para o aprendizado que elas gostariam de ter explorado mais e melhor. Esse fator está intimamente relacionado à resposta “exigência

grande”, com 24,1% das respondentes destacando a grande exigência do Programa, quanto a frequência, trabalhos, leituras, renúncia de momentos familiares, dentre outros requisitos, fato que as deixava cansadas e, em alguns momentos, desanimadas.

E, por último, as respondentes apresentaram como ponto negativo do curso a metodologia utilizada, sobretudo, quanto às videoconferências, por serem cansativas e de qualidade não muito boa.

O Gráfico 16, a seguir, apresenta os resultados da última pergunta do questionário aplicado por esta pesquisa, cujo objetivo foi saber sobre o que de mais relevante o PEC-Municípios trouxe para a prática dos alunos-professores.

Gráfico 16 – Participantes do PEC-Municípios em Catanduva, quanto às contribuições do Programa para a sua prática docente.



De acordo com 27,3%, a principal contribuição foi para alterar a metodologia utilizada em sala de aula com as crianças. A teoria aprendida no PEC-Municípios, para 18,2%, foi a grande contribuição para pensarem a prática. Nota-se, então, que quase metade das respostas das respondentes refere-se à relação teoria-prática, ou seja, consideram que as concepções teóricas elaboradas a partir do Programa auxiliaram-nas em sua prática com as crianças, principalmente, através das metodologias diferenciadas que conheceram então.

Ademais, as respondentes destacaram como o PEC-Municípios foi importante para a clareza e a segurança (13%) que hoje têm para atuar; para a valorização profissional (11,7%), melhorando sua capacidade de reflexão e de crítica (10,4%); transformando o olhar (6,5%) em relação ao cotidiano; promovendo sua valorização pessoal (6,5%); destacando a consciência quanto à importância do trabalho coletivo (3,9%) para a prática; valorizando maior autonomia (1,3%) em seu trabalho; e, finalmente, proporcionando a aprendizagem de noções de informática (1,3%).

Percebe-se, pelas respostas acima, que o Programa contribuiu não apenas para questões diretas quanto à prática das participantes dele, como também, para questões mais amplas, mas que também as afetam.

Pelos resultados analisados do questionário, é possível concluir que a docência infantil é uma ocupação quase exclusivamente feminina, o que a torna desvalorizada, uma vez que se pauta em características missionárias, instinto maternal, paciência, abnegação e baixos salários, além de exigir poucas horas diárias de trabalho e de oferecer prestígio ocupacional insatisfatório.

Esses fatores foram aceitáveis até a década de 1950, e não eram considerados negativos para se constituir como trabalho de uma mulher de classe média alta, em uma sociedade e em uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino como suporte da família.

Entretanto, já a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, ocorre a desqualificação do trabalhador em geral e se põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família.

Nesse novo contexto, o referencial de profissionalização docente da metade do século passado ainda prevalece e, com ele, a ideia de que, para ser professora de Educação Infantil, era preciso somente uma formação mínima e aspectos subjetivos, tais como gostar de criança, ser mãe etc. E, por esse motivo, a maioria das respondentes tornou-se professora, tendo em vista as oportunidades fáceis de acesso que a carreira permite.

Todavia, mesmo que a maioria das alunas-professoras não tivesse como ponto de partida uma identificação com a profissão e, conseqüentemente, com suas atribuições específicas, após anos de trabalho na área e findado o Programa, elas reconhecem vários aspectos da profissão docente que influenciam para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e, dentre eles, a importância da dimensão coletiva.

No discurso delas pós-Programa, a respeito de alguns conceitos de Educação Infantil, nota-se, ainda, um pouco das ideias e das concepções históricas que permeiam esse novo nível de ensino, porém são mínimas. E a maioria dos aspectos considerados em relação à infância e a outros fatores relacionados à Educação Infantil – os docentes infantis e o brincar, por exemplo – traz reflexão acerca desse período como importante para a vida humana, no qual as crianças, grupo etário com características, necessidades e direitos próprios, aprendem e se desenvolvem integralmente (física, emocional, afetiva, cognitiva e socialmente).

Assim, a relação entre educar e cuidar está presente nas concepções de Educação Infantil das alunas-professoras participantes do PEC-Municípios no polo de Catanduva.

A ideia de que a criança aprende e se desenvolve também com o brincar aparece no discurso das alunas-professoras. Todavia a aprendizagem é entendida pela maioria delas como algo para favorecer e/ou adquirir conhecimentos escolares. Parece que as docentes afirmam isso como justificativa para o brincar ser aceito e praticado nas escolas.

Essa concepção do brincar está tão fortemente arraigada nos discursos das alunas-professoras que, quando questionadas sobre a definição do PEC-Municípios acerca do brincar, a maioria utilizou a mesma justificativa da aprendizagem, sobretudo da escolar, com base em suas próprias concepções.

No entanto, também foram altos os percentuais de respostas sobre o brincar, tanto em relação ao brincar na concepção das alunas-professoras quanto em relação àquele proposto pelo Programa, considerado como uma expressão da criança, uma de suas inúmeras linguagens a ser respeitada por permitir a compreensão e o acesso à criança e a sua maneira lúdica de ser, ou seja, esse ato fornece oportunidade de expansão ao mundo da criança. Assim, percebe-se a ideia do brincar como mais do que um conteúdo de aprendizagem.

Esses discursos ficam mais claros, quando as docentes falam de sua prática relacionada ao brincar. Na maioria das respostas apresentadas, não há dificuldades em colocar o brincar na rotina da Educação Infantil, porque elas ensinam de maneira lúdica, ou mesmo quando não conseguem colocá-lo em prática, o insucesso se deve a causas externas – é o outro o culpado, seja na forma de estrutura, recursos etc.

Percebe-se que, apesar de alguns discursos irem além da importância do brincar para a aprendizagem da criança, notadamente, daquela ligada à atividade

escolar, as respondentes afirmam essa concepção quando falam de suas práticas. Dessa forma, percebe-se que a concepção do brincar colocada em prática é aquela que aparece na maioria dos discursos das docentes questionadas.

Foi importante também revisitar o passado dessa alunas-professoras e saber se elas brincaram, quando eram crianças, para que fossem estabelecidas algumas relações com seus discursos e práticas atuais. E, como visto nos resultados, as experiências positivas delas próprias com o brincar refletiram em suas respostas, tanto em relação a suas concepções quanto em relação à oportunidade de proporcionar esse brincar, na prática, às crianças com as quais trabalham.

Tais fatos demonstram a importância do trabalho com aspectos afetivos, emocionais e experienciais dos docentes em um curso de formação de Educação Infantil, para que esses venham somar em seu desenvolvimento profissional, e não, como muitas vezes acontece, cristalizar ideias não mais concebidas.

As respondentes apresentaram também consciência acerca do conceito de brincar, infância e Educação Infantil e do quanto esses precisam da mediação do docente, profissional que propicia experiências ricas, múltiplas, vivências variadas e enriquecedoras, além de situações planejadas intencionalmente para o aprendizado e para o desenvolvimento da criança.

Assim, como mediador da relação criança-conhecimento, o professor de Educação Infantil deve apresentar competências polivalentes, sobretudo, a de um bom observador, “escutador” e planejador, pois toda e qualquer ação dele tem por base uma intenção e objetivos definidos.

Todavia um aspecto de extrema importância, igualmente relacionado a esses temas da primeira infância, é quase nulo nas respostas apresentadas pelas alunas-professoras: a parceria e a participação efetiva e afetiva das famílias. Essa parceria é fundamental para que as crianças se desenvolvam plenamente, mas a consideração da responsabilidade da educação das crianças pequenas e do trabalho com elas, segundo respostas das alunas-professoras, é apenas dos docentes de Educação Infantil.

Tal concepção desconsidera a percepção de que esse profissional é importante na formação das crianças, mas não deve ser o único, pois não pode ser substituto da família, já que ambos têm funções e relevâncias diferentes para a criança. E o bom relacionamento entre ambos contribui muito para o trabalho com

ela. Essa atuação em equipe é fundamental para garantir uma educação e um cuidado de qualidade às crianças.

Em relação ao PEC-Municípios, mais propriamente, a maioria das alunas-professoras afirmou que, antes de ter participado dele, elas já aplicavam a concepção atual de Educação Infantil, mas que lhes faltavam conhecimentos teóricos e reflexão a respeito de tudo. E, assim, depois do curso, a maioria afirmou que a grande contribuição dele foi sua nova relação com a sala de aula, isto é, com a metodologia que elas passaram a utilizar com as crianças e, também, com teorias e conhecimentos trazidos pelo Programa.

Tais afirmações de condutas, posteriores à participação no Programa, mostram relação com a teoria e com a prática dessas alunas-professoras de Educação Infantil, sobretudo, quanto às concepções teóricas elaboradas a partir do Programa, que as auxiliaram em sua prática com as crianças, através de metodologias diferenciadas que ofereceu como alternativas.

Ademais, o Programa contribui, para as alunas-professoras, não apenas para questões diretas da prática dessas alunas-professoras de Educação Infantil participantes dele, como também, para questões mais amplas, mas que também a afetam, como a valorização pessoal e o trabalho coletivo, dentre outros.

E, finalmente, as alunas-professoras participantes do PEC-Municípios apresentaram suas avaliações, tanto negativas quanto positivas, sobre o todo. E a grande maioria não destacou pontos negativos em sua avaliação.

Quanto às demais respostas, essas se referem negativamente em relação a pequena duração do curso e na grande exigência de conhecimentos, inversamente proporcional à primeira queixa. Nota-se, então, que não há respostas relacionadas a tecnologias, mídias e seu formato diferenciado como algo negativo.

Como pontos positivos, as respondentes valorizaram sobremaneira a aprendizagem e o crescimento profissional que o Programa proporciona, além da tutoria que os acompanhou durante todo esse curso de formação.

Conclui-se, então, que as concepções abordadas no PEC-Municípios foram incorporadas, na sua grande maioria, ao discurso das alunas-professoras de Educação Infantil do polo de Catanduva.

Com relação à apropriação da prática, percebemos que as concepções do discurso são aquelas realizadas em sala, segundo as alunas-professoras, e que

houve uma relação maior entre a teoria e prática delas, pois acrescentaram mais conhecimento teórico, reflexão e transformações à sua prática.

E, por fim, na avaliação geral sobre o PEC-Municípios, fica claro o quanto ele agradou às participantes. E se pode entender essa avaliação positiva, tendo em vista que, mesmo sendo uma experiência inovadora de formação, com tecnologias e estrutura diferenciadas, o Programa conseguiu atingir seus objetivos e princípios de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos anos 1990, surge um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores em diferentes países, sobretudo, quanto àqueles que atuam na Educação Infantil, com o intuito de elevar sua formação, das séries iniciais até o ensino Superior.

No Brasil, também houve pressões nesse sentido, fato que ocasionou a criação de várias leis, exigindo transformações na Educação Básica e na formação dos seus professores. Uma delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que reconhece a necessidade de qualificação profissional dos educadores, inclusive daqueles da Educação Infantil.

Essa lei estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação básica o nível superior, em cursos de licenciatura e com graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a de nível médio na modalidade curso normal.

A LDB afirma que, até o fim da “década da educação” (1996-2006), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Todavia essa lei contemplou apenas em parte as demandas da sociedade no que se refere à formação de professores de Educação Infantil, pois, além de mantê-la no nível médio por mais dez anos, possibilitou a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), espaços de formação fora da universidade, os quais já vinham sendo amplamente questionados pelos países que adotaram esse modelo anteriormente, como Argentina, Portugal e Espanha.

Assim, contrariando pesquisas e experiências que vinham sendo realizadas internacional e nacionalmente por governos estaduais e universidades que já apontavam a importância da realização de formação de professores em nível superior, no modelo universitário, compromete-se significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado.

Dessa forma, a Lei perpetua nos programas de formação de professores de Educação Infantil, a tão rechaçada concepção da racionalidade técnica, que fora característica dos anos de 1970, por meio de cursos rápidos, aligeirados, descontínuos, centrados no ensino, e não, na pesquisa, com ação imediata, supervalorizando a prática considerada em si mesma, sem uma análise crítica, sem o refinamento do individual nem caráter político da profissão.

Tais cursos de qualidade duvidosa e com permissão legal estão preocupados somente com a certificação em detrimento da formação docente, sem preocupação com o aprimoramento das condições do exercício profissional, fato que priva os alunos-professores de um processo formativo mais amplo, sólido e profundo.

Essa atitude de desqualificação das universidades como espaços formativos faz parte de um contexto das políticas atuais de efetivar a expansão quantitativa da formação dos professores em instituições-empresas, mediante certificação, pouco importando que os resultados tenham sua qualidade empobrecida.

Com isso, perpetua-se a ausência de um projeto conjunto que privilegie disciplinas científicas e pedagógicas. Há um excessivo formalismo dessas e o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais, prejudicando seriamente a formação dos professores de Educação Infantil.

Faz-se mister ressaltar, ainda, que é necessária uma atenção também por parte das universidades, para que a relevância em favor de conhecimentos teóricos não tome como pressuposto que, no exercício da docência, há um tempo de desgastes e de esvaziamento que precisa ser suprido, pois a maioria dos cursos de formação do tipo universitário tende a substituir o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e se recomeça, então, o mesmo processo, como se não houvesse história. O tempo transcorrido de exercício profissional parece não ensinar.

No entanto, apesar de algumas dificuldades apresentadas, a universidade é ainda o *locus* mais apropriado para a formação do Professor de Educação Infantil.

Com o objetivo de atender à legislação, promovendo a certificação de profissionais da Educação Infantil que estão em serviço, mas que não apresentam formação adequada e necessária e, ao mesmo tempo, preocupados com uma formação de qualidade, vários estados brasileiros, em parceria com universidades e outros órgãos – tanto públicos quanto privados – implementaram programas especiais, com apoio ou não de recursos tecnológicos, para atender à demanda da

formação. São modelos do tipo universitário, mas que se apoiam em dispositivos escolares distintos daqueles utilizados normalmente nos chamados cursos de graduação regulares.

Um desses projetos que certificaram em nível superior docentes de Educação Infantil efetivos da rede pública municipal de ensino do Estado de São Paulo, cuja formação limitava-se ao nível médio (magistério), foi o Programa de Educação Continuada Formação Universitária – PEC-Municípios – em sua 2ª edição (realizado entre 2006 e 2008).

Esse curso presencial, estruturado com a utilização intensiva de mídias interativas, foi organizado em módulos, com carga horária total de 3.100 horas e é uma iniciativa em parceria com diversas instâncias institucionais, como a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Fundação Carlos Vanzolini.

A proposta dele é ser um programa inovador, sobretudo, porque enfoca o professor atuante em sala de aula, levando-o a (re)construir sua teoria e sua prática. O Programa parte do pressuposto de que a profissão do professor é eminentemente conflituosa e complexa e de que o conhecimento do cotidiano, das crenças e dos anseios dos educadores é fundamental, para se iniciar um trabalho específico de (re)construção da prática pedagógica. Em outras palavras, o PEC-Municípios busca relacionar a teoria à prática do professor. Ademais, viabiliza o acesso ao curso de maior número de professores, por ser disponibilizado nas cidades em que residem os docentes participantes.

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a estudar o Programa de Educação Continuada Formação Universitária – PEC-Municípios – e sua relação com os alunos-professores de Educação Infantil.

A justificativa da escolha se deve ao fato de ele se definir como inovador e por buscar resolver o problema da quantidade de professores a formar e da qualidade do programa de formação, rompendo a separação entre a teoria e a prática, ao dar voz ao educador. Desse modo, é necessária a análise dessa experiência, para se compreender o que ela pode ensinar a respeito da formação do professor de Educação Infantil, sobretudo daqueles que estão em serviço.

A análise empreendida acerca do Programa constatou que, ao intermediar uma sólida articulação entre universidades, o MEC, as Secretarias estaduais e

municipais de Educação, tendo em vista a realização de programas de formação de professores de Educação Infantil para atender as demandas específicas, o PEC-Municípios exige que Estado e Municípios se responsabilizem pela educação dos professores, contrariando o que, historicamente, vinha ocorrendo por parte do governo, que transferia tal encargo à iniciativa privada.

Ademais, a participação efetiva das universidades na formação de docentes efetivos da rede municipal de ensino, permite-lhes conhecer mais de perto a escola e os professores e lhes abre perspectivas de uma aproximação e colaboração mais efetiva entre essas duas instituições formativas. Assim, as universidades não se limitam a buscar explicações abstrata sobre o ensino, mas procuram focalizar o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação.

O PEC-Municípios, então, ao ser proposto, auxilia a evitar os desencontros tão comuns entre escolas e professores, entre pesquisadores e docentes universitários, porque a universidade se abre para conhecer mais a realidade da educação básica, com o objetivo de intervir nela, para melhorá-la. E, também, rompe com posturas e atitudes de desinteresse nas relações que os professores das redes públicas de ensino estabelecem com produções acadêmico-educacionais e com o espaço universitário que, muitas vezes são organizados para assumir uma postura de sofisticação, para que sejam inacessíveis ao público mais geral.

Além disso, através de seus princípios, formato e atividades pedagógicas, averigou-se que o Programa desenvolveu um curso de formação de professores de Educação Infantil complexo, o mais completo possível, inovador e de qualidade, não aceitando o modelo da perspectiva técnica – tão dominante na maioria dos programas de formação – de ensinar somente conteúdos que tenham utilidade prática.

O PEC-Municípios, em sua proposta, está de acordo com a racionalidade prática, na qual, o professor é um agente social, porque prepara o profissional científica, técnica, tecnológica, pedagógica, humana e culturalmente. E esse preparo reflete no seu fazer em sala de aula e em seu contexto mais amplo. Assim, o Programa possibilita aos educadores infantis participantes:

- a) reflexão e construção de conhecimentos a partir da análise crítica teóricas das práticas;
- b) ressignificação das teorias, a partir dos conhecimentos da prática (práxis);

c) pesquisa em sala de aula e no espaço escolar, ao instaurar uma cultura de análise de suas práticas, a partir de problematização dessas e da realização de projetos coletivos de investigação;

d) compreensão do indivíduo com seus afetos, experiências anteriores e história de vida, bem como, com seus conhecimentos e representações que construiu ao longo de seus processos formativos;

e) importância do coletivo na profissão docente;

f) participação crítica na sociedade em geral;

g) ampliação das experiências e linguagens do docente; e

h) aprofundamento da capacidade de trabalhar com as especificidades da Educação Infantil.

A análise do Material Impresso de Educação Infantil também mostrou uma sólida formação teórica, com temas e textos que apresentam visões atuais e, por vezes, contraditórias, sobre os temas mais relevantes a serem discutidos, debatidos e apreendidos pelos participantes. Esse estudo ocorreu em meio a uma abordagem interdisciplinar, com um modo de proceder significativo, num contexto de formação de professores polivalentes. Essa abordagem é potencialmente vindoura para a ampliação de referenciais teóricos-conceituais que possam fundamentar a produção de novos conhecimentos e as perspectivas de pesquisa.

Ademais, a todo momento, houve relação da teoria apresentada com a prática do professor em sala de aula, utilizando-se da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização do trabalho docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo desses e das escolas como espaço de formação contínua.

Assim ocorreu porque o Material Impresso parte do pressuposto de que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, na investigação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e, assim, como pesquisador de sua própria prática.

Tal formação enseja algum grau de reflexão e transformação nos professores, em sua vida e em sua profissão. Por esse motivo, verificou-se também o discurso dos participantes do Programa a respeito de teorias, práticas e do próprio PEC-Municípios, para analisar contribuições e apropriações percebidas por eles.

Pode-se constatar que as teorias de Educação Infantil discutidas no curso, no que tange à concepção de infância, Educação Infantil, professor de Educação Infantil e o brincar, foram, em sua grande maioria, apropriadas. Igualmente, se

constatou que essas concepções foram relacionadas à prática das alunas-professoras participantes, segundo elas.

Com relação ao PEC-Municípios, ficou clara a aprovação e a aceitação do Programa pelas participantes, bem como a formação da identidade profissional, o pertencimento a uma categoria e sua valorização pessoal.

Esse aporte das ciências da educação – e mesmo das áreas de conhecimentos específicos vinculados à problemática e ao campo de atuação dos alunos-professores – foi fundamental para que as concepções desenvolvidas pelo PEC-Municípios fossem aceitas, assimiladas e praticadas segundo o entendimento dos alunos-professores de Educação Infantil participantes desse Programa de formação, do polo de Catanduva (SP).

Uma sugestão para que o PEC-Municípios avance e repercuta ainda mais em termos de concepções e práticas dos docentes participantes e tenha um efeito multiplicador é o fato de passar a considerar a escola o local destinado à reflexão coletiva de seu cotidiano. Dessa forma, ao trocar experiências, discussões teóricas e reflexões conjuntas, evita-se a reflexão solitária, o que é profícuo para esses docentes e para o ensino, pois a prática reflexiva pode ser realizada somente no coletivo

Avaliou-se também que a tecnologia não foi utilizada como panaceia para atender à demanda da formação superior, mas sim, como um dos meios para o Programa atingir as condições pedagógicas e sociais propostas.

Assim, a utilização de recursos da educação a distância por meio do emprego extensivo das ferramentas tecnológicas, leva universidades reconhecidas por sua excelência a formarem em nível superior e com qualidade um grande público, geograficamente disperso e, muitas vezes, em lugares remotos que, de outra forma, não teriam condições de estudar, ou então, estariam à mercê de cursos de fim de semana ou de instituições com qualidade duvidosa.

Entretanto, apesar de se caracterizar oficialmente como um curso presencial, o PEC-Municípios se aproximou mais da modalidade de educação a distância, se analisadas as suas características: distância professor-aluno; uso intenso de recursos tecnológicos diversos; presença de tutores orientando o trabalho; ensino de massa; utilização de material impresso padronizado e incentivo à auto-aprendizagem. Assim, não se pode apenas considerar a presença física dos alunos-professores participantes.

Ademais, esse Programa caracterizou-se como um curso de formação em serviço, mas também, como uma formação inicial, pois apesar de as alunas-professoras possuírem um saber prático, esse compõe apenas uma das dimensões dos saberes docentes e, assim, necessitam de uma qualificação mínima.

Desse modo, o PEC-Municípios se desenvolveu entre dois modelos: o profissional e o universitário, ou seja, é um modelo de formação híbrido, com características do modelo profissional – voltado para as práticas da escola – e do modelo universitário – voltado para a apropriação de conhecimentos produzidos pela academia. E, portanto, se aproxima o mundo profissional do acadêmico.

Percebe-se, então, que o PEC-Municípios, da forma como foi organizado, criou novos tipos de atividades pedagógicas, rompendo valores comuns ao modelo universitário vigente no Brasil até então.

E se, a princípio, esse Programa foi pensado com o objetivo de solucionar um problema nacional transitório, que não existirá mais quando a meta da formação dos docentes de Educação Infantil em serviço tiver sido concluída, essa estrutura de curso poderá ainda ser adotada de forma intensa e regular, para a oferta de licenciaturas e de outras graduações, perdendo seu perfil temporário. Além disso, é uma forma de a universidade assumir mais efetivamente a responsabilidade sobre esse tipo de curso de formação de professores de Educação Infantil.

No entanto é necessário atentar para duas características do PEC-Municípios que podem ser repensadas, sobretudo, em cursos de formação inicial de docentes de Educação Infantil, devido às análises colhidas com as alunas-professoras participantes do Programa.

Considerando as condições de vida e de trabalho das professoras, a duração do curso deveria ser mais extensa, pois a quantidade excessiva de informações e conhecimentos trabalhados em um curto período de tempo gera um grande cansaço físico e mental, não inviabilizando, tanto quanto poderia, o aproveitamento do curso.

Segundo as respostas das alunas-professoras de Educação Infantil, o professor-tutor foi essencial nas percepções construídas pelas alunas-professoras participantes. De acordo com os princípios do Programa, esse agente educativo tem a função de cuidar da organização do curso e de orientar os alunos nas atividades propostas. Entretanto, no polo de Catanduva, o professor-tutor teve também a função de ensinar, tomando, por vezes, para si atividades de outros agentes educacionais, devido ao seu saber prático e teórico.

Nesse caso, as perguntas que ficam e que poderão ser respondidas por novas pesquisas a partir desse enfoque são:

- a) será que não poderia ser exigida do professor-tutor formação mais ampla e completa, para exercer essa função?
- b) será que, por estar presencialmente com os alunos-professores em sala e dominar os conteúdos relativos aos saberes considerados pertinentes à formação do educador infantil, esse docente não deveria ter autonomia de trabalho maior, para preparar e apresentar aulas, conteúdos, atividades e realizar avaliações?
- c) será que não poderiam existir mais tutores, igualmente qualificados, para um revezamento durante o curso?
- d) será que o tutor teve esse papel central para as alunas-professoras do polo de Catanduva por falta de autonomia intelectual do grupo para ter aulas a distância, isto é, pelos novos dispositivos escolares porém em xeque crenças, hábitos e valores incorporados ao longo da trajetória escolar e profissional deles e exigirem mais participação e retorno delas?

Conclui-se, então, que o PEC-Municípios trouxe contribuições importantes para a política de formação de professores de Educação Infantil no Brasil, pois fez virem à tona questões que auxiliam a compreender bem as necessidades de formação de professores, notadamente, daqueles em exercício e que, além de buscarem uma certificação com fins de enquadramento e evolução na carreira, procuram elementos que os auxiliem a pensar e agir na sua prática profissional.

Dessa forma, o Programa desenvolvido por universidades compromissadas com a formação, não apenas se propôs a ser um programa com sólida formação de qualidade para os professores de Educação Infantil, como conseguiu colocá-la em prática, possibilitando aos educadores aliar teoria e prática, pesquisa, trabalho coletivo, participação crítica e história de vida, dentre outros aspectos relacionados ao processo formativo, segundo análises do PEC-Municípios e de respostas das alunas-professoras participantes.

Essa iniciativa coloca em evidência uma política de formação e de exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de

organização dos espaços de ensinar e de aprender comprometidos com um ensino com resultados de qualidade para todas as crianças.

Estamos, portanto, tratando de um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica, cultural, que seja mais justa e igualitária. Esse Programa, então, apresenta aspectos e características importantes para a formação em serviço, indicando possíveis caminhos para novas iniciativas referentes à formação de professores que já atuam na rede de ensino e, também, para aquelas que iniciam seu caminho na licenciatura.

Por esse motivo, além de ser um possível modelo para se repensarem os antigos cursos de reciclagem e de capacitação, o PEC-Municípios pode ser um programa de formação inicial destinado a professores de Educação Infantil, que poderia ser incentivado e desenvolvido por outras instituições que também se propõem a serem realmente formadoras de profissionais para a Educação Infantil, num contexto em que se exigem docentes bem qualificados, com melhor atuação, para contribuírem com a sociedade de que fazem parte.

Não entendemos que uma proposta seja uma receita, mas um convite a refletir sobre determinados aspectos que possam subsidiar a formação de professores de Educação Infantil a construírem o seu próprio caminho. É esta a natureza da contribuição que se espera dar com esta pesquisa, mostrando o que essa experiência não convencional de formação de docentes de Educação Infantil pode ensinar sobre esse tema. Trata-se tão somente de um esforço para se refletir acerca de alternativas que permitam ampliar a noção de formação, com vistas a contribuir para um melhor fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. M. O atelier de arte na escola: Espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, E. D. (org.) **Comunicação, Educação e Arte na Cultura Infante Juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **O espaço do desenho**: A educação do educador. São Paulo: Loyola, 1983.

AMARAL, A. L. A Adjetivação do professor: Uma identidade perdida? In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (orgs). **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: A proposta reflexiva em debate. In.: **Educação e Pesquisa**, vol. 27, nº. 2. São Paulo, 2001.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. **O significado da infância**. *I Simpósio Nacional da Educação Infantil*. Brasília: agosto, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação. Rio de Janeiro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLANCO, R. Inovação e Recursos Educacionais da Sala de Aula. In Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo. 2008.

BOJUNGA, L. **Livro – Um encontro**. Rio de Janeiro: Ed. Casa Lygia Bojunga, 2004.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Senado, 1988.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CAEIRO, A. **Vozes da saudade**. (Fernando Pessoa). Cotia (SP): Vergara e Riba Editoras, 2007.

CARVALHO, S. P. de. A criança como real interlocutora. In: **Revista Avisa Lá**. outubro de 2007.

COLL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

COUTINHO, A. S.; ROCHA, E. A. C. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isto ou aquilo. In: *Revista Criança*, 2007.

CRUZ, S. H. V. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: A construção de um caminho. In: Machado, M. L. de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey**. Coleção Grandes Educadores. Ed. Paulus Em videocassete (VHS). 38 minutos, 2005.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da Educação no Brasil: Uma perspectiva de análise. In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (orgs). **Formação de Professores: Políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho – Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria Docente: Repensando a prática pedagógica. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº. 89, 1994.

DIAS, M. C. M. **Arte e construção do pensamento: Uma reflexão sobre a função do jogo na aquisição do conhecimento**. São Paulo: FEUSP (mimeo), s/d.

_____. **Corpo e construção do conhecimento: Uma reflexão para a educação infantil**. In: **Revista Paulista de Educação Física**, 1996.

_____. Imaginação e criatividade. In: NEW, R.; MONCIEFF, Cochran (orgs.) **Early Childhood Education: (four volumes) And International Encyclopedia**: Praeger Publishers, 2007.

_____. **Saberes essenciais ao educador da primeira infância** – Uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. São Paulo, Tese de Doutorado, FEUSP, 1997.

_____. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In.: DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

DUNKER, C. I. L. O primeiro tempo de Édipo se caracteriza pela identificação formadora do eu. In: **Série Especial da Revista Mente e Cérebro** - A Mente do Bebê. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. Fascículo 4..

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende: Dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papyrus, 2003.

Especial Educadores. In: **Revista Coleção Educativa** - Apoio ao professor de Educação Infantil. Ed. Minuano. Ano I, no. 9.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas (SP). Ed. Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

FERREIRA, G. M. (org). **Palavra de Professor(a): Tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FÓRUM em Defesa da Educação Infantil – Pernambuco. Colóquio sobre identidade e formação de professores de Educação Infantil em Pernambuco. In: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande (MS): Editora da UFMS, 2002.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: Potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez. 2005.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982. Coleções Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: **Ação pedagógica para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FROEBEL, F. The education of man. In.: HARRIS, W.T. (Ed.). **The international series**. New York/ London: D. Appleton and Company, 1896,1897. vol.5.

FULLAN, M. **Changes forces**. Probing the depths of Education Reform. London: The Falmer Press, 1993.

GOODE, W.J; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.

GÓMES, A. P. O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

JARDIM, J.; CARVALHO, W. **Janela da alma**. Brasil. 2001. Filme. 73 minutos.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras**: Um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. In: **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, Pelotas (RS), 2003.

KATZ, L.; GOFFIN, S. G. Issues in the preparation of teachers of young children. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. (eds.). **Yearbook in early childhood education** (vol.1): Early childhood teacher preparation. New York: Teachers College Press, 1990.

KIENTIZ. **Comunicação de Massa**: Análise de conteúdo. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org). **História da Educação**: Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação e Sociedade**, v. 20, no. 68, Campinas, dez. 1999.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: Desafios e perspectivas. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, 2001.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: Uma pedagogia do brincar para a infância. In.: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.

(orgs). **Pedagogia(s) da infância** - Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2007.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In.: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. **A Infância e sua singularidade**. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2006.

KUHLMANN, M. Junior. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

LACAN, J. **O Eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais em Educação Infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez. 2005.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

LONGUINI, Jacqueline Lombardi Machado. A importância do brincar. In: **Revista Cirandar**. Ano I, no. 01. Campinas (SP): 2007.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. A. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Macedo, L. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATISSE, H. Com olhos de criança. In: **Revista Arte em São Paulo**, São Paulo: 1983.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

MELLO, A. M.; ROSSETI-FERREIRA M. C. Desafios da educação infantil. In: **Série Especial da Revista Mente e Cérebro – A Mente do Bebê. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade**. Rio de Janeiro: Ediouro. Fascículo 4. 2006.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: Construindo o presente**. Campo Grande (MS): Editora da UFMS, 2002.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: Novos operadores de leitura. São Paulo: Thomson Learning 1999.

_____. (org.) **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil. In: **Revista Criança**: Brasília (DF), 2007.

NASCIMENTO, M. E. P do. Os profissionais da educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB**: Rumos e desafios. Campinas (SP), Ed. Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

NICOLAU, M. L. M. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003

_____. Um currículo em processo de construção visando ao desenvolvimento das linguagens da criança nas faixas etárias de 4 a 6 anos. In: SILVA, E. R. da; ROSSI, M. A. G. L. (orgs.) **Caminhos para a construção da prática docente** Taubaté: Ed. Cabral, 2003.

_____. As Universidades nos projetos de formação continuada: Impactos e resultados. In: Machado, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. A criança, o adolescente e o adulto: Diferentes matizes afetivos diante do processo de construção do conhecimento. O papel das mediações pelos pares, professores e familiares. In: SILVA, E. R. da; UYENA, E. Y.; MILHARES, M. J. (orgs). **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Ed. Cabral, 2007.

NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (org). **Uma experiência de formação de professores na USP**: PEC – Programa de Educação Continuada. Imprensa Oficial. São Paulo, 2006.

NICOLAU, M. L. M.; PINAZZA, M. A. Teacher preparation in Brazil. In: **Early childhood Education**. An International Encyclopedia. Rebecca S. New e Mon – crieff Cochran (Eds.) Vol. 4. Wesport Connecticut. London: Ed. Greenwood Publishing Group, 2007.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 25, no 1, São Paulo, Jan/Jun, 1999.

_____. Fala, Mestre! In: **Revista Nova Escola**. 142ª. ed. São Paulo: Ed. Abril, maio/2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: Machado, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pedagogia da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In.: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: Mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil – partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PEC – Formação Universitária Municípios. Módulo II: Formação para a docência escolar: Cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticos das áreas curriculares. In: **Material Impresso de Educação Infantil**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2003.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. T. **A Psicanálise escuta a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, no. 12, 1999.

_____. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio-Revista Pedagógica, no. 17, Maio-Julho, Porto Alegre, 2001.

_____. A formação dos professores no sSéculo XXI. In: PERRENOUD, P. e THURLER, M. (orgs.) **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSANHA, A. M. Actividade lúdica associada à literacia. In: NETO, C. A. T. (org). **Jogo & desenvolvimento da criança**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. V. 22, n. 2. São Paulo: FE-USP, jul-dez/1996.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. D. G. Concluindo e contribuindo. O Professor em Construção. In: **Formação e trabalho pedagógico**, 3a. ed. Campinas: Papirus, 1996. Coleção Magistério.

PINAZZA, M. A. John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

SANTOS, L. L. de C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

SÃO PAULO (Estado); UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC Formação Universitária Municípios – Proposta Básica do Programa**. 2ª edição. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Estado). PEC-Municípios. **Manual do aluno**. São Paulo: 2003.

SARTI, F. M. **Leituras de professores e mudanças educacionais: Formas de apropriação do discurso pedagógico**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In.: GARCIA, W. F. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

SELLTIZ, C; JAHODA, M; DEUTSCH, M.; COOK, J. M. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Ed Herder/EDUSP, 1965.

SILVA, I. de O. e. A profissionalização do professor de Educação Infantil: Questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L.de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In; NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUTO-MAIOR, S. D. O Mapa do Tesouro: Ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil. In: OSTETTO, L. E (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil – Partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, M. C. C. C. de. Os professores escutaram a Psicanálise – Mas quais foram os efeitos? In: MRECH, L. M (org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005.

TEDESCO, J. C. Ser professor num mundo em mudança? Balanço das discussões da 45ª CIE. **A Página da Educação**, março, 1997.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê Espaço. In.: OSTETTO, L. E (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil – Partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos. In: **Série Especial da Revista Mente e Cérebro – A Mente do Bebê. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. Fascículo 4.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Martins Fontes, 1968.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professor**: Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

9.1. Requerimento à Secretaria Municipal de Educação de Catanduva

Abaixo, apresenta-se o requerimento encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Catanduva, para a autorização do desenvolvimento de parte desta pesquisa de Mestrado, com seus professores efetivos da rede, participantes do PEC-Municípios.

À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CATANDUVA

Profª Tania Aparecida Ribeiro Botos

Eu, Márcia Rigoldi Simões, RG 33.005.791-1, pós-graduanda em Educação pela USP, venho, respeitosamente, requerer de Vossa Excelência autorização para realizar pesquisa de Mestrado objetivando um estudo sobre o Programa de Educação Continuada (PEC), promovido pela USP e PUC, junto a esta Secretaria.

O tema da minha pesquisa, sob a orientação da Profª Drª Leny Magalhães Mrech, enfoca a relação entre a teoria proporcionada pelo PEC e a prática dos docentes de Educação Infantil participantes dele, analisando um ponto fundamental: o brincar.

Para a efetivação de minha dissertação, preciso compartilhar do trabalho de algumas unidades escolares de Educação Infantil, selecionadas de acordo com um questionário (anexo) a ser entregue no início da pesquisa. Essa pesquisa será realizada durante o primeiro semestre de 2008 e em 2009.

Dessa forma, espero contar com a colaboração de Vossa Excelência, no sentido de viabilizar esse estudo que, acredito vem colaborar para a melhoria da Formação dos Professores de Educação Infantil.

Márcia Rigoldi Simões
Faculdade de Educação - USP
Pós- Graduanda

Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech
Faculdade de Educação - USP
Orientadora

9.2. Questionário Teste

Como parte desta pesquisa, foi aplicado um questionário aos alunos-professores de Educação Infantil participantes do PEC-Municípios. Entretanto, antes dele, foi realizado um questionário teste com quatro sujeitos da pesquisa. A seguir, ele é apresentado.

Questionário para a Pesquisa da Dissertação de Mestrado de Márcia Simões para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

1 - Nome:

2 – Idade

3 - Sexo: F M

4 - Formação: Fundamental Nível I (1ª a 4ª série) Completo Incompleto
 Fundamental Nível II (5ª a 8ª série) Completo Incompleto
 2º Grau (Colegial) Completo Incompleto
 Magistério Completo Incompleto
 Normal Superior Completo Incompleto
 Pedagogia Completo Incompleto

5 - Nome da Escola em que trabalha: (2 linhas)

Municipal Estadual Particular

6 – Período que trabalha:

Manhã Tarde Integral

7 - Tem alguma outra ocupação profissional, além de ser professora? (2 linhas)

8 – Idade das crianças com as quais trabalha?

9 – O que a levou a tornar-se professora? (2 linhas)

10 – Em relação ao seu salário você está:

Muito satisfeita Satisfeita Insatisfeita Muito insatisfeito

11 – Em relação ao seu desempenho profissional você está:

Muito satisfeita Satisfeita Insatisfeita Muito insatisfeita

Justifique: (4 linhas)

12 - Em relação à escola você está?

Muito satisfeita Satisfeita Insatisfeita Muito insatisfeita

Justifique: (4 linhas)

13 - Qual a sua concepção de infância? (5 linhas)

14 – Na sua opinião, por que a Educação Infantil é importante? (5 linhas)

15 – Qual a importância do Professor de Educação Infantil? (5 linhas)

16 – Destaque alguns pontos positivos e negativos da sua prática anterior ao PEC.
(5 linhas)

17 – Explique como o PEC define o brincar. (5 linhas)

18 – Você concorda com essa visão? Por quê? (6 linhas)

19 – Você tem alguma dificuldade para colocar em prática a concepção do brincar definida pelo PEC? Explique. (6 linhas)

20 – Destaque, no geral, alguns pontos positivos e negativos do PEC. (5 linhas)

21 – O que de mais relevante o PEC trouxe de contribuição para a sua prática?
Justifique. (5 linhas)

9.3. Questionário Final Aplicado

Após análise do questionário teste, constatou-se a necessidade de acrescentar algumas perguntas e de pedir mais esclarecimentos sobre determinados assuntos e atitudes. A seguir, encontra-se o questionário final aplicado com as adições em negrito.

Questionário integrante da Pesquisa da Dissertação de Mestrado de Márcia Simões para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

1 - Nome:

2 – Idade

3 - Sexo: F M

4 - Formação: Fundamental Nível I (1ª a 4ª série) Completo Incompleto
 Fundamental Nível II (5ª a 8ª série) Completo Incompleto
 2º Grau (Colegial) Completo Incompleto
 Magistério Completo Incompleto
 Normal Superior Completo Incompleto
 Pedagogia Completo Incompleto

Outros:

5 - Nome da Escola em que trabalha: (2 linhas)

Municipal Estadual Particular

6 – Período que trabalha:

Manhã Tarde Integral

7 – Há quanto tempo exerce essa profissão?

8 - Tem alguma outra ocupação profissional, além de ser professora? (2 linhas)

9 – Idade das crianças com as quais trabalha?

10 – O que a levou a tornar-se professora? (2 linhas)

11 – Em relação ao seu salário você está:

Muito satisfeita Satisfeita Insatisfeita Muito insatisfeito

Seu salário é de aproximadamente quantos salários mínimos?

12 – Em relação ao seu desempenho profissional você está:

Muito satisfeita Satisfeita Insatisfeita Muito insatisfeita

Justifique: (4 linhas)

13 - *Em relação à escola você está?*

- Muito satisfeita Satisfeita Insatisfeita Muito insatisfeita

Justifique: (4 linhas)

14 - *Qual a sua concepção de infância?* (5 linhas)

15 – *Na sua opinião, por que a Educação Infantil é importante?* (5 linhas)

16 – *Qual a importância do Professor de Educação Infantil?* (5 linhas)

17 – Qual a sua concepção do brincar? (6 linhas)

18 – Na sua infância você brincou bastante? Do quê? (5 linhas)

19 – *Destaque alguns pontos positivos e negativos da sua prática anterior ao PEC.*
(5 linhas)

20 – *Explique como o PEC define o brincar.* (5 linhas)

21 – *Você concorda com essa visão? Por quê?* (6 linhas)

22 – *Você tem alguma dificuldade para colocar em prática a concepção do brincar definida pelo PEC? Explique **exemplificando**.* (6 linhas)

23 – *Destaque, no geral, alguns pontos positivos e negativos do PEC.* (5 linhas)

24 – *O que de mais relevante o PEC trouxe de contribuição para a sua prática?*
Justifique. (5 linhas)

9.4. Categorias formadas a partir das respostas dos Questionários

Abaixo, se encontram as respostas das alunas-professoras de Educação Infantil ao questionário final aplicado, bem como, à categoria em que foram colocadas, devido à sua coerência e adequação.

- Concepção de Infância (Questão 14)

- *Grupo com necessidades e direitos próprios = 15 / 23,8%*

Cidadã de direitos;

O direito de ser criança;

Possui direitos;

Direito de todas as crianças, não dependendo da classe social ou da necessidade da mãe;

Direito a novas concepções;

Direito a educação e ao cuidado;

Direito a educação e ao cuidado (atenção, brincadeira, imaginação, movimento, etc);

Direito ao carinho, amor, atenção, leis e diretrizes;

Necessita de diferentes linguagens para se desenvolver plenamente;

Necessita ser estimulado e cuidado;

Necessita afeto, atenção e socialização;

Necessita de carinho, cuidado, atenção, afeto, mais tarde de brincar;

Direito ao respeito, carinho e lealdade;

Direito a não só o cuidado;

Respeito à criança.

- *Sujeito ativo, singular e completo = 12 / 19%*

Criança é um sujeito social ativo;
 Sujeito pensante, com vontade e atitudes;
 Ser completo e capaz;
 Ser complexo;
 Ser capaz, ativo, com sentimentos;
 Criança única, singular;
 Criança ser único;
 Criança ser único;
 Ser único;
 Possui identidade própria;
 Não é um adulto em miniatura;
 Tem saberes sobre o mundo.

- *Grupo social = 3 / 4,8%*

Criança (re)produz a vida social;
 Criança é um ser social;
 Ser sociável.

- *Momento de desenvolvimento e aprendizagem = 26 / 41,3%*

Infância não é estática, está em construção;
 Infância é importante, será memória e história;
 Período de formação, maturação e definição do ser humano;
 Desenvolve-se cognitiva, emocional e socialmente;
 Criança se desenvolve plenamente;
 Período em que o ser humano se forma e se transforma;
 Período de crescimento, de experiências, de brincadeiras, de ser feliz;
 Desenvolver todas as habilidades (cognitivas, motoras, sociais, emocionais e afetivas);
 Base do desenvolvimento educacional;
 Forma a personalidade;
 Aprende brincando;
 Adquirir autonomia;
 Aprende brincando, enriquece seus conhecimentos de forma prazerosa;
 Interage amplamente com os conhecimentos;
 Período de descobertas, aprendizagens;
 Época de descobertas, crescimento;
 Gestualidade, curiosidade, alegria, ludicidade, imaginação e criatividade são aliadas da aprendizagem;
 Adquirir bagagem para sua identidade futura;
 Será mais preparado, desenvolvido e sociável;
 Adulto é o exemplo;
 Imaginação, fantasia, criação, brincadeira;
 Interage com o lúdico, imagina, sonha;
 Brincar
 Imaginação, fantasia, criação, brincadeira, expressão de cultura;
 Fase vivida em interação com o mundo;
 Desenvolvimento pelo meio social em que vive.

- *Importância da Família = 1 / 1,6%*
Família estruturada.

- *Fase da vida = 6 / 9,5%*
Melhor fase da criança;
Alicerce da vida;
Não exigir posturas e ações de sujeitos que tem atendimento de mundo por abstrações;
Infância breve e imprescindível;
Respeitar essa fase, estrutura biológica e psicológica;
Não torná-las adultas antes do tempo.

- Concepção sobre a Importância da Educação Infantil (Questão 15)

- *Alicerce da formação integral e de aprendizagens = 31 / 70,5%*
Educação infantil é o alicerce;
Base da formação da criança;
É a base da criança;
Base fundamental para se formar cidadãos com autonomia, críticos, reflexivos, buscar novos horizontes, respeitando valores;
Formar cidadãos críticos, reflexivos, e capazes de mudar o rumo da sociedade para viver dignamente;
Importante para o desenvolvimento da criança biológico, cognitivo, emocional e social;
É importante para ajudar no desenvolvimento integral da criança, na formação da sua personalidade e proporciona a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade;
Período de descobertas, aprendizagem e conceitos que levaremos para a vida toda;
Oportunizar às crianças situações de aprendizagens significativas para o seu pleno desenvolvimento;
É o começo de todo o aprendizado;
É a base de todo o aprendizado;
Espaço de inserção das crianças nas relações éticas e morais;
Desenvolve nas crianças as noções de ética, valor de amizade, direito de reivindicar;
É nesta fase que a criança possui a maior quantidade das janelas abertas para a formação da inteligência, conceitos e formação recebida de bondade, amor, amizade que jamais serão esquecidas;
Faz parte do desenvolvimento integral da criança, quando suas fases são respeitadas;
Fase da vida das crianças que descobrirão um mundo novo cheio de significação e aprendizagem;
As crianças descobrirão vários significados de mundo;
Respeita, organiza e cria momentos de interação, autonomia e identidade;
Período de alicerçamento da construção de conhecimentos;
O que ela aprende na infância ela não esquece;
Ela vai fundamentar e sedimentar toda a vida futura das crianças;
Fundamentada no brincar, cuidar e educar;
Aprendem muito com o lúdico;
Busca aprendizagem através das atividades lúdicas;

Cuidar e educar caminham juntos;
 Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento e a inserção social;
 Superação do egocentrismo que faz parte da criança;
 Integra a criança à interação com o meio, importante para seu desenvolvimento social e individual;
 Primeiro contato da criança com o mundo e isso ela leva para a sua vida cotidiana;
 Importante para a socialização, interação com o meio físico e social.
 É um direito da criança.

- *Direito dos pais trabalhadores = 1 / 2,3%*

É importante para os pais que precisam trabalhar ter um lugar onde a criança receba cuidado, educação, amor e atenção.

- *Cuidar = 2 / 4,5%*

A criança é tudo de bom e precisa de proteção;
 Busca acolher a criança desde a mais tenra idade.

- *Educar (escolarizar) = 4 / 9,1%*

As crianças criam vínculos com novas propostas de ensino;
 Desenvolvimento de habilidades e competências;
 Contribui para ricas possibilidades de conexão do mundo subjetivo com o objetivo, através de práticas sistematizadas de educação;
 Relacionar o conhecimento entre as séries.

- *Preparar para o futuro = 3 / 6,8%*

É importante para preparar os educandos para as etapas seguintes;
 Essa fase da vida definirá o adulto de amanhã, portanto é importante o dispensar atenção e tempo para ela;
 Fase mais importante, pois é plantada na criança a semente do seu futuro.

- *Depende do professor = 3 / 6,8%*

Depende do professor que irá desenvolver este conhecimento;
 O educador deve permitir à criança uma vivência rica nesta fase importante da vida;
 É preciso ser desenvolvido um bom trabalho.

- Importância do Professor de Educação Infantil (Questão 16)

- *Mediador = 19 / 45,3%*

Mediador, peça fundamental na construção de seres humanos que têm direitos e que devem ser respeitados;
 Mediador. As crianças necessitam da mediação e intervenção do educador;
 É o mediador. Através da sua orientação as crianças desenvolverão capacidades múltiplas de aprendizagem;
 Mediador da aprendizagem;
 Ajuda na formação da criança, orientando em seu processo de aprendizagem e no progresso de suas habilidades;
 Papel decisivo para organizar brincadeiras, mediar as relações, ouvir, instigar as crianças, fazendo-as interagirem, criando assim cultura;

Fio condutor que levará à criança os conhecimentos básicos de cidadania, valorização de sua existência enquanto ser humano, sobre o papel que representará no futuro, seu lugar na sociedade com bases no amor e na confiança;
 Orientador e intermediador do desenvolvimento global da criança (aspectos físico, cognitivo, emocional e social);
 É o mediador, lida com jóias raras que precisam ser lapidadas;
 Mediar os conhecimentos que serão desenvolvidos e ampliar os conhecimentos prévios das crianças;
 Mediador de conhecimentos, ele ensina e aprende com suas crianças;
 Deve nortear, mediar situações e criar novas formas de fazer com que a criança pense e adquira sua autonomia;
 Mediador entre o cuidar e o educar, para que a criança possa se desenvolver plenamente em todos os sentidos;
 Auxiliar a criança no brincar, na capacidade criadora, da imaginação, manifestar emoções, conquistas e dificuldades;
 Ajuda a criança a refletir, argumentar, criticar, propiciar condição para que ela cresça num ambiente rico de informação, onde será um adulto autônomo e consciente;
 Interage junto à criança;
 Acolher a criança como um ser ativo e capaz de construir seus conhecimentos a partir da mediação, sem nunca deixar de considerar sua individualidade;
 Fornecer elementos relacionadas às diversas linguagens para a construção da cidadania;
 Orientações sobre atitudes e limites;
 Olhar para a criança como ser em desenvolvimento.

- *Referência = 8 / 19%*

Referencial, espelho para o bom desenvolvimento da criança;
 Espelho da criança;
 O professor conduz a criança, é a referência da criança;
 Modelo para o aluno;
 É o mestre, o espelho;
 Ele é a referência para as crianças;
 É o espelho do aluno, por isso deve estar atento em suas atitudes e comportamentos;
 É o exemplo de respeito, cidadania, compreensão, equidade, ética e, principalmente afetividade e alegria. Tornar-se modelo e instigar a criança a refletir sobre suas ações e dos colegas, para isso precisa ter clareza e conhecimento para cativar as crianças e enriquecer seu corpo e mente de saberes essenciais.

- *Bom profissional = 8 / 19%*

Deve ser reflexivo;
 Sempre estar buscando novos conhecimentos e experiências para a aprendizagem de seus alunos;
 Desempenha seu papel através do trabalho coletivo, de reflexões e retomadas de ações;
 Precisa ter coerência e ser reflexivo;
 Ter clareza da primordialidade de sua função;
 É muito importante, tem que estar engajado e aprendendo a ensinar o tempo todo;
 Entrega-se ao trabalho com amor e dedicação, respeitando a criança na sua singularidade;

Tem que gostar de criança.

- *Responsável pela formação do educando = 7 / 16,7%*

Alicerce;

Alicerce da formação do educando;

Passar tudo para a criança, pois os pais geralmente não têm tempo para isso;

Cabe a ele a responsabilidade de ensinar conceitos, higiene, desenvolvimento e coração;

Sujeito que oportunizará a criança sua inserção no contexto sócio-cultural.

Através dele vai descobrir o mundo, se conhecer e ter contato com outras pessoas;

Papel essencial para atingir um nível de desenvolvimento digno e formar cidadãos.

- Concepção de Brincar (Questão 17)

- *Direito das crianças = 2,3%*

É um direito da criança e deve ser prioridade.

- *Aprendizagem = 36,4%*

É um ato de aprender, faz parte da aprendizagem;

A criança que brinca aprende com mais facilidade e tem bom aproveitamento no seu dia-a-dia;

É importante para a aprendizagem completa da criança;

Fundamental para adquirir aprendizagens, possibilitando vivenciar troca de experiências;

É construção de conhecimento de forma descomplicada. Cria problemas e encontra soluções para ele sem sofrer pressões;

É aprender sem cobranças;

É um aprendizado. Através do brincar podemos desenvolver de forma concreta e prazerosa conceitos importantes de serem desenvolvidos em cada fase da infância;

Brincando se aprende;

É um jeito especial de aprender. É através do brincar que a criança pensa e reorganiza as situações que vivencia;

É importante, pois contribui para a construção do conhecimento através do lúdico;

Brincar é experienciar para aprender e buscar o novo, o desconhecido;

Brincar é tudo na educação infantil, a criança aprende brincando e brinca aprendendo;

É mais que uma atividade sem conseqüência, não apenas de divertir, a criança aprende;

Quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar;

É através desse ato que a criança poderá viver situações de vida cotidiana e aprenderá que não ganhará sempre, por exemplo.

Há interação social no processo de aprendizagem.

- *Desenvolvimento = 20,4%*

A criança precisa brincar, é necessário ao desenvolvimento;

É através do brincar que a criança desenvolve todo o seu potencial;

É importante para o desenvolvimento completo da criança;

Brincar é desenvolver o pensamento, os processos psicológicos superiores, incluindo a Zona de Desenvolvimento Proximal;

Interage e constrói conhecimentos sobre si mesmo e saber a realidade que a cerca;

Brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia, pois brincando a criança desenvolve a atenção, imitação, memória, imaginação e algumas capacidades de socialização;

Fundamental para o desenvolvimento da criança, pois promove divertimento, distração, passatempo;

Para Piaget, o brincar significa desde os movimentos que as crianças realizam nos primeiros anos de vida até as atividades mais complexas;

Qualquer atividade está intrinsecamente ligada ao brincar. Até as conversas acabam por adquirir jogos de entendimento e significados lúdicos.

- *Inerente à criança = 11,4%*

O brincar é inerente ao ser humano;

Entendo que a criança, a partir do nascimento já desenvolve o ato de brincar;

Brincar é algo espontâneo;

Para a criança tudo é brincar, o lúdico faz parte de sua formação.

Deve ser uma prática constante em todas as séries.

- *Expressão da criança = 29,5%*

É importante, pois se apropria da sua realidade, expressando, seus sentimentos, medos, desejos, fantasias. É como o alimento que lhe faz crescer;

Brincando a criança vai expressando seus conhecimentos de mundo e ampliando os mesmos;

Pelo brincar a criança expressa sentimentos, emoções e desperta criatividade e fantasia em relação ao mundo real;

A criança se integra ao meio, exterioriza sentimentos e emoções, se relaciona com o mundo que a cerca;

A brincadeira é viagem ao imaginário, é o faz-de-conta, é incorporar as regras reais e também transformá-las, é sonhar, é transformar horizontes, é transcender o universo;

Brincar é usar e abusar da imaginação, memorização, criatividade, fantasia, espontaneidade, objetos, conflitos construtivos e interrelação;

Brincando a criança vai inventando, criando (re)construindo, cooperando;

É muito importante que ela brinque, (re)invente novas formas de usar o mesmo brinquedo. É o seu crescimento;

Momento da fantasia, do sonho, de se colocar no papel do outro, de interação, de troca, de acolhida, de amizade;

Brincando a criança (re)cria a todo instante, imagina;

Brincar é refletir a realidade de forma alegre e construtiva;

É a fase mais importante da vida, pois descobrimos e criamos coisas novas;

Possibilita a criança explorar o mundo a sua volta.

- Brincaram bastante na infância e do quê? (Questão 18)

- *Sim = 24 / 85,8%*

Não tínhamos que ficar na escola por 10 horas;

fase muito rica e especial;

Brincadeiras coletivas, em amplos espaços,;

balança-caixão;

gavião da rua;

pega-pega;

Brincadeira na rua com amigos, brincadeiras na rua eram seguras;
 Amarelinha;
 Bola queimada;
 Esconde-esconde;
 Boliche;
 pular corda;
 elástico;
 salada de fruta;
 subir em árvores;
 jogar bola na rua, porque estas eram calmas;
 roda;
 betia;
 lenço atrás da casinha;
 bola;
 mãe da rua;
 cabra-cega;
 passa anel;
 corrida de obstáculos;
 pipa;
 futebol;
 carrinho de rolemã;
 basquete;
 estilingue;
 rolar dentro de pneu;
 bolinha de gude;
 pião;
 cabra-cega;
 balanço;
 mês;
 alto-chove;
 Brincadeiras dependiam da nossa criatividade;
 Toquinhos;
 faz-de-conta;
 boneca;
 casinha, mamãe, comidinha
 professora, escolinha;
 dentista;
 ouvir histórias;
 Fabricávamos brinquedos e brincadeiras;
 Brincadeiras na terra e na chuva, com elementos da natureza; plantas (boi e vaca de chuchu) 3
 Eu mesma fazia os brinquedos: bonecas com espiga de milho e bucha;
 Morava na zona rural, interações com o meio e com outras crianças;
 com tudo que parecia brinquedo.

- *Pouco* = 1 / 3,6%

Pois tive que trabalhar cedo, mais de casinha, pega-pega, esconde-esconde.

- *Não* = 3 / 10,7%

Não me recordo da minha infância, mas brincava com meus irmãos;

Não, mas furava minhocas com alfinetes de costura para passar o tempo;
 Não, fazia boneca de espiga de milho.

- Pontos positivos e negativos da sua prática anterior ao PEC (Questão 19)

Positivos:

- *Adorar o faz = 5,9%*
 Adoro o que faço.
- *Comprometimento = 23,5%*
 Comprometimento e assiduidade;
 Sempre procurei me dedicar em tudo o que faço tentando proporcionar o melhor para meus alunos.
 Procurava inovar sempre, não deixava o conteúdo de uma turma passar para a outra;
 Interesse em desenvolver a prática pedagógica.
- *Afetividade = 11,8%*
 Afetividade com que sempre usei de 'ferramenta' para meu trabalho;
 Sempre acreditei e exerci a pedagogia do amor.
- *Respeito ao aluno = 17,6%*
 Respeitar as crianças em seus limites;
 Sempre valorizei os conhecimentos prévios dos meus alunos;
 Compreender a criança como um ser pensante.
- *Valorização do brincar = 11,8%*
 Brincadeiras diversificadas.
 Brincava muito com meus alunos.
- *Aplicação da concepção atual de Educação Infantil = 29,4%*
 Minha concepção de educação infantil já a era a de hoje;
 Já praticava o desenvolvimento das crianças, mas não imaginava quanto benefício estava proporcionando a elas;
 Já trabalhava o que aprendi no PEC só não sabia;
 Trabalhei alguns anos com alfabetização e percebia que algumas coisas davam certo, porém não sabia o porquê exatamente;
 Contribuo para a formação de cidadãos.

Negativos:

- *Dificuldade prática = 6,5%*
 Dificuldade ou não saber sistematizar o planejamento e a prática.
 Não aproveitar os materiais e os espaços.
- *Não saber que gostava tanto de criança = 3,2%*
 Gostava de criança, mas não imaginava o tanto.
- *Baixa auto-estima = 6,5%*

Achava que não tinha tanto valor como professora.
Não sabia que era tão importante na vida dos bebês.

- *Extrema auto-valorização = 3,2%*
Achar que sabia muito.

- *Falta de conhecimento teórico = 51,6%*
Falta de clareza e desconhecimento da teoria;
Não tinha embasamento com conhecimentos científicos da minha prática pedagógica, para torná-la mais coesa e concisa;
Não possuía conhecimento teórico para fundamentar o trabalho e facilitar a postura diante de muitas dificuldades encontradas;
Atitudes tomadas sem o devido conhecimento;
Não tinha informações relevantes e conhecimentos;
Não tinha tantos conhecimentos;
Não tinha a riqueza de informações que tenho hoje;
Só tinha prática, mas não a teoria;
Não tinha tanta ampliação de conhecimento;
Não saber sobre as várias etapas de aprendizagem da criança;
Não tinha tantos saberes enriquecedores para minha prática pedagógica;
Não tinha tanta clareza da minha prática pedagógica, sem tanto embasamento de conhecimentos científicos, menos coesa e concisa;
Faltava algo, me sentia, às vezes, incompleta, queria adquirir conhecimentos mas não sabia onde encontrá-los;
Praticava sem saber;
Muitas coisas que fazia não sabia que eram certas;
Antes havia mais o cuidar.

- *Falta de reflexão = 9,7%*
Fazia e direcionava a atividade, sem um olhar reflexivo, sem metas;
Menos crítica, reflexiva e reivindicadora;
Menos reflexão e menos sabedoria no que faço.

- *Insegurança = 3,2%*
Insegurança, medo do novo.

- *Não respeitar o aluno = 6,5%*
Não dar atenção individualizada atendendo necessidades;
Não aproveitava suficientemente o currículo oculto do meu aluno.

- *Não conseguir apoio dos pais = 3,2%*
Não conseguia trazer os pais para mais perto da escola e os colegas não compartilhavam desse ideal.

- *Não dar valor à brincadeira = 6,5%*
Não imaginava o valor das brincadeiras;
Não perceber que mesmo brincando estava ensinando.

- Como o PEC define o Brincar (Questão 20)

- *Valorização do lúdico = 16,7%*

Ele valoriza o lúdico;

Valorização desse momento importante da primeira infância;

O lúdico é parte integrante da infância;

É uma atividade prazerosa e séria;

É uma atividade prazerosa e séria;

Uma atividade fascinante e enriquecedora, lúdica, que faça a criança feliz e pensante de maneira divertida e desafiadora;

O lúdico cria o cidadão do futuro.

- *Importância do educador = 2,4%*

Cabe ao educador 'olhar com atenção' e 'escutar' sua criança.

- *Expressão da criança = 14,3%*

Atividade importante; é no brincar que a criança expressa a sua linguagem;

É uma forma privilegiada das crianças se expressarem no mundo;

É uma maneira de se comunicar com o mundo e se expressar;

Através do brincar ela possa conhecer o mundo e também se auto-conhecer;

Adquirir a interação com o outro e com o mundo;

Fornece uma oportunidade de expansão ao mundo da criança.

- *Aprendizagem = 33,3%*

Ele nos dá uma visão de integração com o ensinar, ele identifica o brincar como forma lúdica de aprender, não estão separados, ambos fazem do brincar e ensinar uma visão de um ser único em suas características;

Fator inerente à aprendizagem e facilitador da mesma;

Subsidio fundamental na construção do conhecimento da criança;

Parte importante do aprendizado do aluno;

É uma forma lúdica de ensinar;

Atividade fundamental a aprendizagem das crianças;

Leva com êxito a aprendizagem futuras;

Momento de interação, de troca, conhecimento, o brincar como fonte lúdica de aprendizado;

Brincando a criança vai se apropriando dos conhecimentos;

Saber discernir sobre deixar o tempo passar infrutiferamente e oportunizar situações de aprendizagem constantemente, utilizando-se de tudo aquilo que se tem à mão;

É uma forma privilegiada das crianças conhecerem, compreenderem;

Com o brincar a criança aprende

Uma amplitude para o saber;

É brincando que a criança vai se apropriando dos saberes, brincando por diversão, por prazer, para compreender a realidade.

- *Oportunidade diária = 9,5%*

Fundamental incorporar o brincar no dia-a-dia;

Deve estar presente, inserido na nossa rotina diária;

O brincar está presente sempre no nosso dia-a-dia;

Deve sempre estar presente, inserido na nossa vida.

- *Desenvolvimento = 23,8%*

Parte importante do desenvolvimento da criança;

Atividade fundamental ao desenvolvimento das crianças;
 Relação interpessoal, desenvolvimento das capacidades e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas;
 Beneficia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social;
 A imitação, o faz-de-conta, as brincadeiras que passam de pai para filho, os jogos com suas regras, tudo concorre para o seu desenvolvimento;
 É importante para o desenvolvimento humano (infantil);
 Brincando a criança vai se desenvolvendo em diferentes linguagens;
 É importante no desenvolvimento da criança na autonomia e interação;
 Integrado ao educar e ao cuidar, não podendo dissociar os três aspectos, já que são os norteadores para a formação da autonomia e da identidade da criança, assim como sua apreciada autoestima;
 Com o brincar a criança se socializa, interagindo sempre com os outros.

- Concorda com essa visão? Por que? (Questão 21)

- *Sim*

Todos (28 respostas)

- Justificativas:

- *Observo na prática = 17,1%*

Eu vivo essa realidade e vejo a evolução das crianças através do brincar;
 Há 10 anos na E.I. vivencio o desenvolvimento os meus alunos todos os dias e sei da importância do brincar;
 Minha prática traduz e exemplifica a afirmação acima.
 Através do lúdico podemos ver os resultados;
 Participando do dia-a-dia da criança eu posso ver a sua evolução;
 As brincadeiras estão presentes no dia-a-dia da criança.

- *Experiência própria = 8,6%*

Hoje, em momentos difíceis do meu cotidiano, busco pelas lembranças da minha infância para me fortalecer e então entendo o porque da valorização do brincar dada pelo PEC;
 Pelo fato de ter na memória as alegrias e decepções acarretadas pelas brincadeiras de infância, já que estas me permitiram ser a educadora que sou e não deixaram a alegria, a afetividade e a curiosidade desaparecerem do meu ser;
 Foi brincando que descobri minhas vontades, que conquistei meu espaço, realizei meus desejos, sonhei, saí em busca de objetivos, do meu horizonte, busquei e adquiri aprendizagem, sabedoria.

- *Criança aprende = 34,3%*

Através das brincadeiras a criança aprende com prazer;
 Brincando a criança aprende com mais facilidade;
 Porque brincar é coisa séria e brincando também se aprende;
 Ao brincar a criança 'incorpora', absorve na prática (brincando) o que mais tarde fará parte da escrita, da lógica matemática e outros. Sendo assim ela adquire o conhecimento através do brincar.
 Brincar é coisa séria, brincando também se aprende;

Para que alguns conceitos fiquem introjetados no aluno, há necessidade de torná-lo prazeroso;

Com brincadeiras as crianças imitam os adultos e desde cedo aprendem as responsabilidades da vida;

Precisa estar segura de si, ela precisa ter contato com várias formas de ensino;

Favorece a aprendizagem de maneira lúdica;

Com certeza o que se aprende nas brincadeiras tem significado para as crianças;

Com a brincadeira o lúdico ameniza e ajuda a construir essa visão de aprendizagem, por isso as duas não se dissociam e fazem parte inteira do saber/aprender;

As brincadeiras contribuem para a aprendizagem de habilidades cognitivas e culturais.

- *Criança desenvolve = 17,1%*

Porque a criança brinca em todos os momentos com o faz-de-conta e isso beneficia todo esse desenvolvimento;

O ato de brincar ajuda a criança a estimular o físico, cognitivo e o social;

O brincar faz tão bem para ela em seu desenvolvimento;

Porque a criança vai adquirir conhecimentos para que a cada dia ela possa desenvolver seus pensamentos psicológicos e que a fantasia seja privilegiada;

A criança vai se desenvolvendo através das brincadeiras;

Brincando a criança está desenvolvendo-se integralmente, está aprendendo regras, está socializando-se e assim estará preparando-se para relacionar-se em qualquer situação ao longo de sua vida.

- *Educação de qualidade = 2,9%*

Traduz educação de qualidade.

- *Direcionamento do educador = 20%*

O brincar é rico e o professor precisa aproveitar determinadas situações para direcionar seu trabalho pedagógico.

A intervenção pedagógica do professor;

As crianças pequenas são dependentes dos adultos no que diz respeito à sua sobrevivência (alimentação, higiene) e oportunização de situações que contribuam para um desenvolvimento saudável na interação, no respeito às regras da convivência social, na afetividade, etc.;

Brincadeiras orientadas de forma integrada

O brincar é essencial para o educador bem como para os educandos;

Sem brincadeiras fica difícil tanto para o educador quanto para o educando;

Sem brincadeira é difícil tanto para o educador como para o alunado vivenciar a difícil arte dos saberes.

- Tem dificuldade para colocar em prática a concepção de brincar definida pelo PEC? Exemplifique (Questão 22)

Não, mas... = 10,7%

- *Espaço físico = 66,7%*

O espaço físico da escola fica a desejar;

Os ambientes físicos não são adequados: como falta espaços verdes, muito sol para ficar fora da sala, no período da tarde.

- *Peço ajuda = 33,3%*

Quando tenho alguma dúvida em relação ao texto, falo com minha tutora e passo para a prática.

Sim = 17,9%

- *Recursos pedagógicos = 60%*

Falta de material pedagógico e até mesmo de brinquedos;

Muitas vezes não conta-se com os recursos pedagógicos, onde os profissionais tentam buscar soluções e suportes para desenvolver essa atividade. Ex.: escassez de brinquedos;

Escassez de brinquedos pedagógicos na instituição.

- *Espaço físico = 20%*

Espaço muito pequeno para o número de crianças.

- *Crianças = 20%*

As crianças possuem natureza singular e os recursos diferenciados, considerar as crianças como seres com vontade própria, dentro de suas possibilidades.

Não = 71,4%

- *Ensina de forma lúdica = 40%*

Não tem outro jeito de ensinar se não for através de didáticas acessíveis e interessantes, alegres e novidadeiras;

Brincar é fundamental, principalmente nessa faixa etária (pré-escola) e que as crianças tem que estar a maior parte de suas atividades envolvidas com o lúdico. Ex.: a criança que aprende brincando não se sente exaustiva e sim realizada, satisfeita e até chega a pedir 'bis';

Quando a criança canta uma determinada música, o professor pode aproveitar e explorar tal situação, ex.: 'lencinho na mão';

Hoje, depois de saber o real significado do brincar, a minha aula ficou mais estimulante, procuro explorar o máximo o ensinar através das brincadeiras;

Procuro transformar os conteúdos propostos pela Secretaria Municipal de Educação em músicas, rimas, enfim, brincadeiras. As crianças gravam mais rapidamente e se interessa mais por brincadeiras do que por assuntos enfadonhos, pois fazem uso da motricidade e unem corpo e mente num só, como deveria ser;

Sempre achei essa concepção válida e importante e sempre desenvolvi atividades lúdicas para as crianças;

Dar noções espaciais ao brincar com as motocas no pátio da escola;

O brincar propicia o desenvolvimento do movimento, a interação, a socialização, a linguagem oral, a música etc. Ex.: Boneca de lata, cabeça ombro joelho e pé, ciranda, cirandinha, etc.

- *Brinco junto = 25%*

Ainda me sinto criança, junto com eles brinco, rolo no chão, pulo corda;

Ainda me sinto uma criança brincando de roda, dançando, cantando com minhas crianças;

Adoro olhar e brincar junto dos meus alunos, fico feliz. Ex.: as descobertas e multiuso que fazem para uma simples peça de montar; o sorriso ao ouvir uma história. É lindo!

Ainda me sinto criança e junto com eles entro no tubo, danço, falo como bebê, rolo no chão, entro embaixo dos berços, enfim estou sempre em busca de novas atividades, novos brinquedos e normalmente crio, construo, fabrico um meio para brincar;

Só precisamos planejar, orientar e brincar junto com as crianças. Precisamos estimulá-las a conhecerem, pensarem e criarem o mundo próprio.

- *Rotina diária = 30%*

A todo momento, há brincadeira desde a recepção da criança até a hora de ir embora;

Aprendemos a colocar em prática em todos os momentos a brincadeira como foco central, ex.: durante o banho, a refeição, quando mudamos as fraldas, com conversas, observações, carícias, cócegas, etc.;

O bem-estar da criança se faz também e principalmente, em transformar a rotina em algo agradável, desde o banho à contação de histórias e outros;

Tenho feito meus projetos incorporando o brincar na rotina diária;

Sempre deixo que as crianças criem brincadeiras relacionadas ao convívio de adultos;

Em todas as brincadeiras a criança usa o faz-de-conta.

- *Coloco em prática o que vivi na infância = 5%*

Compreendo o que vivi, uma infância rica, como ser ativa, competente, produtora de sonhos, culturas, diretos a conquistar, experiências a vivenciar.

-Pontos positivos e negativos do PEC (Questão 23)

Positivos:

- *Tutora = 17,6%*

Professora Carminha;

Tutora;

A tutora Carminha foi muito maravilhosa de nos ensinar e traz tudo de bom;

Aprendi muito com minha professora Carminha;

Tutora;

Conhecer e admirar a tutora Carminha que por 2 anos fez parte da nossa vida, nos encorajando a não desistir no meio da caminhada;

O curso fica baseado praticamente na atuação da tutora, a nossa é maravilhosa.

Tutora Carminha, pessoa maravilhosa em todos os sentidos;

Conhecer a tutora Carminha.

- *Material Didático = 9,8%*

Material didático riquíssimo e gratuito;

Material didático;

Todo o material muito valioso;

Material pedagógico.

As apostilas.

- *Duração do curso = 2,0%*
Duração do curso.

- *Coletivo = 5,9%*
Conhecer e trocar experiências com outros docentes, pois apesar de trabalharmos na mesma área não nos conhecíamos;
A troca de experiências da prática são riquíssimas;
Importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum.

- *Prática = 4,0%*
Me trouxe mais saberes para o cotidiano;
Os momentos de observação e participação proporcionados pelos estágios.

- *Relação Teoria e Prática = 7,8%*
Conteúdos envolvem o cotidiano escolar;
O PEC é sinônimo de reflexão e ação,
O PEC aborda assuntos, ou melhor, conteúdos, que são usados e aplicados com facilidade em sala de aula;
Amplamente conectado com os objetivos e funções de uma pedagogia voltada à formação crítica e criativa do professor.

- *Teoria = 7,8%*
O conteúdo abordado em todos os temas;
Abordagem teórica em sala de aula;
Foi um período muito rico em saberes;
Os conhecimentos adquiridos.

- *Crescimento pessoal = 9,8%*
Aumentou minha auto-estima;
Superação;
Tudo foi válido, satisfatório e contribui muito para minha prática pessoal;
Enriqueceu e valorizou de modo geral a vida pessoal;
O PEC só me acrescentou boas coisas na vida pessoal.

- *Metodologia = 5,9%*
Matérias dadas com muita clareza e repetidas se preciso;
Vídeo aulas muito proveitosas.
Videoconferências.

- *Aprendizagem e Crescimento profissional = 21,6%*
Nos mostrar a importância que temos como educadoras;
Tudo foi válido, satisfatório e contribui muito para minha prática docente;
Todos os pontos que contribuíram para a minha formação docente;
Enriqueceu e valorizou de modo geral a vida profissional;
O PEC só me acrescentou boas coisas na profissão.
Apreendi em dois anos mais do que na minha trajetória escolar até chegar ao PEC;
O PEC é sinônimo de crescimento, aprendizagem, descobertas, esclarecimento;
Tudo o que eu adquiri durante o decorrer deste curso;
Tudo foi um aprendizado;

Valor altíssimo em relação ao meu aprendizado;
Estou aprendendo a cada dia, conhecimento em tudo que se refere à criança e escola, não sabia o que era PPP e agora sei, estou sendo uma eterna aprendiz em busca da minha realização profissional.

- *Novo olhar = 7,8%*

Uma nova visão do ensino infantil, sabendo valorizá-lo muito mais;
Aprendemos a ter novo olhar sobre nosso trabalho diário;
Nos trouxe clareza sobre o nosso trabalho;
Nos transformou em um professor crítico-reflexivo.

Negativos:

- *Nenhum = 37,9%*

11 respostas de não existem.

- *Pouca duração = 27,6%*

Pena que está terminando;
Duração fosse maior, assim completaria essa minha busca pelo aprendizado;
Pouco tempo para tanto conteúdo;
O tempo é corrido demais para tanto aprendizado;
Muito compactado. Deveria ser extenso e não haver aulas aos sábados;
Duração de apenas dois anos;
O curso é bastante breve (condensado) e exige muito de atenção, dedicação e afinco;
Pressa como tudo deve ser feito e nos deixa às vezes meio perdidos.

- *Metodologia = 10,4%*

Videoconferências nem sempre claras e com qualidade ruim de som e imagem;
As videoaulas são cansativas por exigirem concentração total.
Sentir a mesma cobrança do estilo tradicional, provas, notas, a pressão que gera ansiedade.

- *Exigência grande = 24,1%*

Exige muita dedicação;
Frequência, pois está desgastante sair de casa todos os dias, os filhos e os maridos sentem muita nossa falta;
Frequência do curso;
Renunciar a momentos significativos junto aos meus queridos para cursá-lo com perseverança e dedicação;
Muito puxado, trabalhamos o dia inteiro e depois ter que vir todos os dias no PEC, deixando filho pequeno em casa;
Trabalho, filho pequeno de 3 anos, cuidar da casa, gostaria de poder pesquisar, estudar, esclarecer mais, o tempo é curto e as vezes o cansaço me vence e não consigo absorver tudo;
Muito cansativo.

- O que de mais relevante o PEC trouxe para a sua prática? (Questão 24)

- *Reflexão e criticidade = 10,4%*

Refletir,
 Aperfeiçoou a visão crítica que eu já possuía do sistema escolar;
 Hoje me considero mais crítica, observadora;
 Me fez ainda mais crítica, reflexiva;
 Uma nova maneira de ver de forma crítica;
 Agora analiso sempre uma situação antes de formar um conceito a respeito;
 Como educador sempre tenho que refletir e observar.
 Para que o educador sempre possa refletir.

- *Autonomia = 1,3%*

Passamos a ter autonomia para realização de projetos em sala de aula.

- *Valorização Profissional = 11,7%*

Detentora de direitos;
 Valorizou a gente como profissional;
 Mais amor a minha profissão;
 Estar na USP e carregar o nome comigo me faz importante;
 É a conscientização de que hoje me valorizo mais como profissional;
 A minha auto-valorização, porque como exerço a função de berçarista, não muito cotada entre meus pares, mas o PEC deu-me a dimensão da importância do meu trabalho;
 Valorizou de modo geral a vida profissional.
 Me fez descobrir que estar no meio das crianças é a plenitude da satisfação do ser humano;
 Me fez descobrir minha habilidade com as crianças.

- *Teoria = 18,2%*

Veio para ampliar meus conhecimentos;
 Abordagem teórica em sala de aula/ fundamentação teórica;
 A compreensão, o estudo, o conhecimento foi o PEC que proporcionou;
 O conhecimento;
 O estudo;
 Detentora de novos saberes;
 Aulas dirigidas e leituras feitas pela tutora;
 O conhecimento;
 Fundamentação da prática por grandes estudiosos;
 Enriqueceu meu conhecimento;
 Os saberes;
 Mais curiosidade sobre os saberes;
 Aprimorar meus conhecimentos;
 Engrandeceu a sabedoria.

- *Clareza e segurança = 13%*

Hoje sei por que eu faço as atividades, quais são minhas metas e objetivos;
 Capaz de discutir certos assuntos que antes me deixavam em dúvida, mas hoje tudo tem um significado bem claro;
 A certeza de que estou praticando o correto para o aprendizado das crianças;
 A principal contribuição foi me tornar, ou me descobrir uma pessoa mais segura ao escrever e ao defender os pontos em que acredito;
 Nomeou minhas atitudes e dizeres;

Clareou todos os meus métodos de trabalhar, pois fazia muita coisa por instinto.
 Hoje faço com conhecimento de causa;
 A clareza;
 A clareza do meu trabalho;
 Às vezes discuto alguma coisa com algum docente, mas sei do que estou falando, é fundamentado;
 Trouxe mais clareza de aprendizado.

- *Computação = 1,3%*

Aulas na computação foram de muita importância.

- *Novo olhar = 6,5%*

Rejeição as tendências tradicionalistas de uma educação vertical, conteudista e fragmentada;
 Uma nova visão sobre educação;
 Ampliou minha visão pedagógica e de mundo;
 Começo a ver a minha prática pedagógica de uma maneira mais ampla;
 A crença de uma educação realmente de qualidade.

- *Metodologia = 27,3%*

Como ensinar melhor;
 Valorizar o conhecimento prévio do aluno, escutar as crianças;
 Informações sobre novas formas de ensino-aprendizagem para que eu possa estar repassando-os as minhas crianças;
 Para que a criança seja sempre o centro das atenções e suas atividades sejam significativas a ela;
 Registrar tudo que julgar pertinente;
 Retomar ações.
 Para que o educador sempre possa redirecionar seus planejamentos;
 Como educador sempre tenho que avaliar; inovar, planejar;
 Avaliar constantemente;
 Para que o educador sempre possa avaliar;
 O PEC me proporcionou descobrir mais habilidades em trabalhar com as crianças;
 A construção dos brinquedos;
 Resumidamente uma metamorfose na aplicação de meu trabalho.
 Enriqueceu minha prática docente
 Enriqueceu ainda mais a minha prática pedagógica;
 Enriqueceu a prática proporcionada pelo estágio;
 Aprendi muito e hoje os meus avanços são bem transparentes;
 Contribuição muito rica na minha prática pedagógica.
 Engrandeceu a vivência;
 Os momentos de observação e participação proporcionados pelos estágios.
 A busca para a transformação das situações inusitadas em práticas produtivas.

- *Coletivo = 3,9%*

Trocar ideias com outros profissionais;
 Conhecer outros colegas com tanta garra, sabedoria, ética, afetividade e companheirismo acrescentou em mim maior capacidade de ouvir o outro, maior respeito;
 Dar sugestões positivas.

- *Valorização pessoal = 6,5%*

Enriqueceu e valorizou de modo geral a vida pessoal;

Transformou meu vocabulário;

Me transformou;

A busca da consciência em todos os momentos da vida pessoal;

O PEC me transformou.