

... **Coleção UAB–UFSCar**

..... **Pedagogia**

..... **Estágio Supervisionado de Ensino IV**

: **Luciana Cristina Cardoso**
: **Patrícia Maria Fragelli**

: **Teorias e práticas na**
: **Educação Infantil**

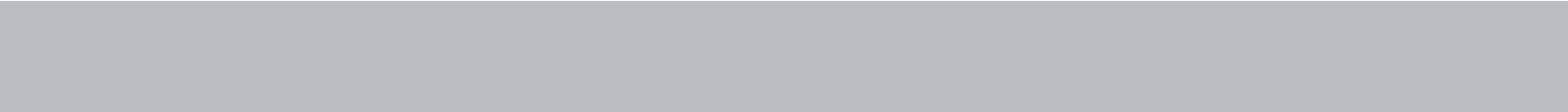
: **A construção do fazer docente**





Teorias e práticas na Educação Infantil

A construção do fazer docente





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima



Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

Luciana Cristina Cardoso
Patricia Maria Fragelli

Teorias e práticas na Educação Infantil

A construção do fazer docente

© 2012, Luciana Cristina Cardoso e Patricia Maria Fragelli

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Assistente Editorial

Letícia Moreira Clares

Equipe de Revisão Linguística

Bruna Stephani Sanches Grassi
Daniel William Ferreira de Camargo
Daniela Silva Guanais Costa
Francimeire Leme Coelho
Jorge Ialanji Filholini
Lorena Gobbi Ismael
Luciana Rugoni Sousa
Marcela Luisa Moreti
Paula Sayuri Yanagiwara
Priscilla Del Fiori
Rebeca Aparecida Mega
Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Edson Francisco Rother Filho
Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Eid Buzalaf
Jorge Luís Alves de Oliveira
Nicole Santaella
Priscila Martins de Alexandre

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	---

UNIDADE 1: A Educação Infantil no contexto brasileiro – que universo é esse? – Aportes teóricos

Luciana Cristina Cardoso

1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema	11
1.3 Trajetória histórica da educação infantil no Brasil	12
1.4 Tendências pedagógicas da educação infantil	21
1.5 Estudos complementares	33
1.6 Considerações finais	33

UNIDADE 2: Ferramentas para o trabalho docente

Luciana Cristina Cardoso

2.1 Primeiras palavras	37
2.2 Problematizando o tema	37
2.3 Propostas pedagógicas: um elo entre teoria e prática	38
2.4 Estudos complementares	66
2.5 Considerações finais	66

UNIDADE 3: A aprendizagem da docência

Patricia Maria Fragelli

3.1	Primeiras palavras	69
3.2	Problematizando o tema	69
3.3	Novas tendências sobre o trabalho docente.....	71
3.3.1	Formação docente e produção de conhecimentos específicos	76
3.3.2	O desenvolvimento profissional	77
3.4	Estudos complementares	80
3.5	Considerações finais	81
REFERÊNCIAS	83

APRESENTAÇÃO

O livro foi dividido em três grandes unidades que procuram se interligar com o propósito de promover uma leitura que referencie tanto a formação acadêmica, quanto a ação docente em sala de aula. Nossa preocupação esteve centrada na necessidade de o professor de educação infantil perceber-se enquanto profissional da educação e agente promotor do desenvolvimento infantil. Nas unidades são abordadas aspectos referentes às teorias de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, os documentos oficiais e suas influências na prática em sala de aula, propostas pedagógicas atuais e como o professor, iniciante ou não, pode construir suas ações por meio de uma prática intencional e reflexiva.

Na unidade 1, é feita uma retomada da trajetória histórica da educação infantil e de educadores que influenciaram nossas maneiras de pensar e atuar nessa faixa etária, sendo eles: Froebel, Freinet e Piaget. Além disso, abordamos as tendências pedagógicas mais difundidas da Educação Infantil: romântica, crítica e cognitivista.

A unidade 2 traz uma análise de documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e suas propostas. Além disso, é apresentada a proposta pedagógica da Escola de Réggio Emília, na Itália “Pedagogia de Projetos”, enquanto ferramenta que, a nosso ver, consegue abranger as necessidades da criança em seus variados aspectos.

Discutiremos, na unidade 3, o processo de construção da docência e o modo como somos influenciados por nossas vivências pessoais e profissionais nas escolhas que fazemos diante da sala, nas decisões que tomamos diariamente e como esse processo é construído ao longo do tempo. Abordaremos também, a necessidade de uma prática pedagógica intencional e reflexiva.

UNIDADE 1

A Educação Infantil no contexto brasileiro – que universo é esse? – Aportes teóricos

1.1 Primeiras palavras

A educação infantil, etapa primeira da educação básica, oferecida e mantida pelo Estado como direito de todos, possui uma história permeada por influências estrangeiras e cercada de questões que distantes no tempo, ainda se fazem presentes em muitos estudos. A busca por uma identidade dissociada do dilema cuidar/educar, a garantia de uma educação infantil para todos, o ideal de uma educação que desenvolva integralmente a criança persiste em muitos diálogos e eventos relacionados ao tema. Nesta unidade, trataremos de algumas dessas questões, procurando oferecer um panorama da educação infantil desde sua criação, com os primeiros “Jardins-de-Infância” até nossos dias. Para estar inserido em um determinado ambiente, faz-se necessário conhecer o contexto desse ambiente e as questões/dificuldades que o permeiam.

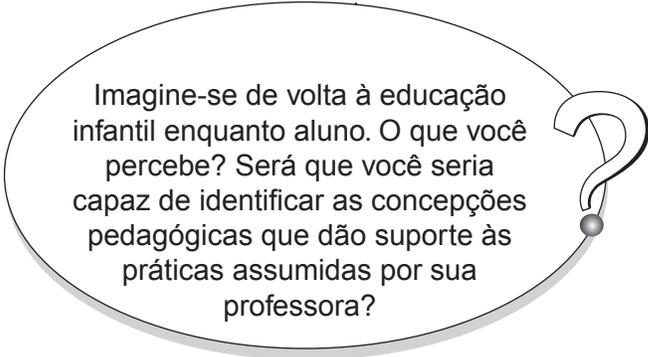
1.2 Problematizando o tema

Falar sobre a trajetória histórica da educação infantil pode parecer algo distante da realidade em sala de aula. No entanto, antes de sermos professores fomos alunos e carregamos conosco cada experiência que tivemos em nossa trajetória escolar – boas ou ruins. Nossos professores foram nossos primeiros formadores.

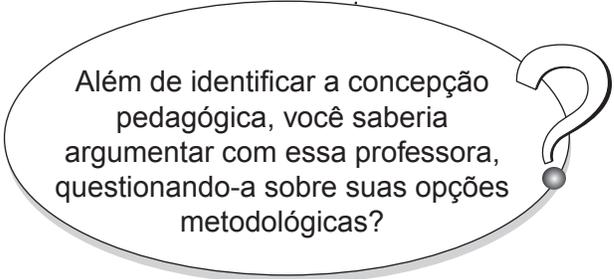
Pensando nisso, é importante retomar alguns aspectos históricos ao passo que revemos também práticas educativas que muitos de nós “sentimos na pele”. Nossos professores foram influenciados por correntes teóricas tanto quanto nós. Retomar algumas dessas vertentes sob a ótica histórica e legal da educação infantil se faz necessário quando pretendemos entrar em contato com esse ambiente, seja por meio de estágios supervisionados ou como responsáveis por uma sala.

Imagine-se de volta à educação infantil enquanto aluno. O que você percebe? Será que você seria capaz de identificar as concepções pedagógicas que dão suporte às práticas assumidas por sua professora?

Além de identificar a concepção pedagógica, você saberia argumentar com essa professora, questionando-a sobre suas opções metodológicas?



Imagine-se de volta à educação infantil enquanto aluno. O que você percebe? Será que você seria capaz de identificar as concepções pedagógicas que dão suporte às práticas assumidas por sua professora?



Além de identificar a concepção pedagógica, você saberia argumentar com essa professora, questionando-a sobre suas opções metodológicas?

Questionar práticas e metodologias é atividade inerente ao ofício de professor, seja ele iniciante ou em final de carreira, pois o universo escolar abriga uma diversidade não só de alunos, mas também de professores, coordenadores, diretores e pais. Para questionar algo, precisamos, antes de tudo, conhecê-lo. E essa é a ideia central desta unidade – a retomada de alguns aspectos históricos para que práticas e metodologias possam ser questionadas e se tornem objetos de reflexão, para serem transformadas, ou aceitas.

1.3 Trajetória histórica da educação infantil no Brasil

As primeiras iniciativas isoladas de proteção à infância precedem à proclamação da República e estavam basicamente vinculadas à preocupação com as altas taxas de mortalidade infantil. Com o fim da escravatura, houve uma nova demanda de crianças que já não tinham um futuro certo e definido como o de seus pais, por pior que fosse esse destino. As incertezas fizeram com que muitas crianças fossem abandonadas à própria sorte e com isso, pôde-se ver a criação de creches, asilos e internatos sendo todos destinados ao cuidado de crianças carentes. (OLIVEIRA, 2007).

Ao mesmo tempo, envolvidos pelo projeto social da criação de uma nação moderna, aos “filhos da elite” eram oferecidas todas as metodologias idealizadas pelo “**Movimento da Escola Nova**” elaborado na Europa e difundido no Brasil graças à influência americana. O tão conhecido “jardim de infância” é um desses “produtos” estrangeiros. (OLIVEIRA, 2007). No entanto, por se parecer com o modelo francês de cuidado e apenas guarda de crianças, os jardins de infância não foram bem aceitos pela elite, visto que se destinavam a crianças carentes, não devendo ser, em sua concepção, mantidos pelo governo.

Mesmo diante de tal debate, surge em 1896 o Jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, em 1909 o Jardim de infância Campos Sales, em 1910 o Jardim de infância Marechal Hermes e em 1922 o Jardim de infância Barbara Otoni, sendo os três últimos no Rio de Janeiro. Todos destinados ao atendimento de crianças da elite brasileira, mantidos pelo sistema público e inspirados na proposta pedagógica de **Froebel**.

Os jardins-de-infância, ora compreendidos como salas de asilo francesas, ora como primeira etapa da educação básica, foram sendo questionados, mas ao mesmo tempo muito difundidos e, como bem ressalta Oliveira (2007),

Importante

“Movimento da Escola Nova”

Surge no Brasil, por volta da década de 1930, idealizado por educadores que defendiam, entre outras, uma escola laica, gratuita, obrigatória e de qualidade para todos.

Saiba +

Froebel (1782-1852), denominado como o “pedagogo da infância”, influenciado pelo liberalismo e nacionalismo de seu tempo, criou os primeiros kindergardens, ou jardins de infância. Para ele, todos guardam dentro de si a semente do que podem ser e a educação precisa oferecer condições para que isso ocorra. Condições para manifestar nossas expressões, necessidades e desejos individuais. Foi considerado um educador progressista porque respeitou o conhecimento próprio de cada idade e considerou a educação enquanto um processo gradual, no qual o indivíduo caminha e desenvolve a sua condição essencialmente humana que é a autoconsciência. (FRAGELLI & CARDOSO, 2008).

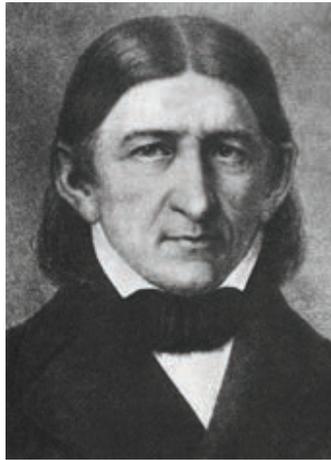


Figura 1 Froebel 1782-1852

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade (OLIVEIRA, 2007, p. 93).

Com a proclamação da República (1889), movidos pela esperança de modernidade, surgem algumas iniciativas relacionadas à proteção das crianças menos favorecidas, como o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” (1899) e a criação do “Departamento da Criança” (1919).

Aliada a ideia de modernização do país, a urbanização e a entrada da mulher nas fábricas, fizeram com que mais escolas fossem criadas, pois muitas mães deixavam seus filhos com mulheres chamadas “criadeiras”, que devido ao alto índice de morte de crianças por elas cuidadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”. Diante disso, e após muitas lutas, surgem as primeiras creches para mães operárias. No entanto, mais uma vez, movidos por fatores econômicos, na tentativa de enfraquecimento dos movimentos sindicais que cresciam cada vez mais. Para Oliveira (2007),

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Apesar dos avanços, ao menos no sentido do direito às escolas e creches, a discussão ainda posta era a preocupação do governo com práticas sanitárias, com ênfase na mulher como “cuidadora” e de alguns educadores, movidos pelo movimento de renovação pedagógica chamado “escolanovismo”, com a qualidade da educação prestada. Essa foi uma discussão que colocou educadores no centro dos debates políticos. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação e em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, registrou os ideais dessa nova proposta pedagógica, que defendia, entre outros aspectos:

- A educação como função pública.
- A não divisão das escolas por gênero, ou seja, a co-educação de meninos e meninas juntos.
- A proposta de um ensino ativo, laico, gratuito e obrigatório.

Junto desse “fervor” pedagógico, mais direcionado ao ensino regular, surgiram concepções que deram origem aos parques infantis. Alguns deles ainda podemos ver até hoje em algumas cidades brasileiras. São escolas infantis que ocupam um quarteirão todo, cercada por grandes áreas verdes, brinquedos para a exploração motora e, em alguns casos, até piscinas.



Figura 1:

Foto de Paulo Roberto Montanaro

Mas, mesmo diante de tantas mudanças, tudo foi novamente direcionado aos “filhos da elite”, pois nos parques infantis, onde a maioria das crianças era

das camadas populares, houve pouca ou nenhuma preocupação em se colocar em prática as propostas de trabalho do movimento escolanovista.

Com o governo de Vargas, algumas medidas consideradas paleativas foram tomadas em relação às creches. Durante as décadas de 40 e 50, o que se via era uma preocupação excessiva com alimentação, higiene e segurança física, sendo pouco ou até mesmo inexistente a preocupação com um trabalho pedagógico e, sobretudo, afetivo direcionado às crianças das camadas populares.

Embora os textos oficiais do período recomendassem que também as creches, além dos jardins-de-infância, contassem com material apropriado para a educação das crianças, o atendimento em creches e parques infantis continuou a ser realizado de forma assistencialista. O surgimento, na década de 40, de psicólogos para trabalhar em parques infantis então existentes em algumas cidades reforçou o enfoque de higiene mental, de influência norte-americana, que foi usado como justificativa para o trabalho nessa nova modalidade de atendimento pré-escolar e punha ênfase na possibilidade de as crianças matriculadas apresentarem desajustes de personalidade e outros problemas de desenvolvimento. Essas perspectivas apontavam as vantagens das creches e parques infantis como agências promotoras da segurança e da saúde sem, contudo, aprofundar-se na análise crítica dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida da população mais pobre (OLIVEIRA, 2007, p. 101 e 102).

Ao longo da segunda metade do século XX, por conta do avanço do capitalismo, o aumento da industrialização e urbanização, o número de mulheres trabalhadoras, não apenas operárias, cresceu ainda mais. As creches e parques infantis começaram a atender as crianças em período integral e em 1961 com a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61)*, os jardins-de-infância passaram a fazer parte do sistema de ensino. Segundo a lei:

Art. 23 – “A educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”.

Art. 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Todo esse movimento dinâmico e de grande elaboração dos educadores, aliado ao governo Vargas sofreu retrocessos com a implantação do governo militar, pois as políticas adotadas para esse setor no âmbito federal reforçaram ainda mais a ideia das creches e jardins-de-infância como ferramentas sociais de assistência às crianças carentes.

Pensando na manutenção do “statu-quo”, foram apoiadas iniciativas de educação em massa por entidades filantrópicas ou comunitárias de baixo custo. As crianças eram orientadas por pessoas leigas.

Saiba +

Um exemplo disso foi a atuação da Unicef, que é um órgão internacional que cuida da assistência à criança no âmbito da saúde e da nutrição, na área da educação infantil

Além disso, sob influência do tecnicismo da época, mudanças na concepção de educação infantil ocorreram, passando a existir preocupações com aspectos da educação formal e sistematização do trabalho educativo.

Com a Nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71)* e as mudanças geradas pelo espaço urbano, novas creches e escolas são abertas. De acordo com a lei:

Art. 19

Parágrafo 2º – “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalente”.

Influenciados por estudos americanos, para os quais as crianças de camadas populares sofriam de “privação cultural”, surge a preocupação ainda mais latente em suprir tais carências tendo como base a educação compensatória, como a estimulação precoce das crianças e o preparo para a alfabetização, aliados ao caráter assistencialista da educação infantil.

Esse modelo perdurou por muito tempo e como relata Angotti (2003), ainda no início da década de 90, as crianças eram estimuladas a obtenção de sucesso no ingresso ao ensino fundamental, denominado na época como “Séries Iniciais do 1º Grau”. Segundo a autora, as crianças eram preparadas para atender às expectativas futuras e corresponder ao modelo de aluno ideal criado pela escola de Ensino Fundamental.

Retomando nossa linha histórica, para atender à demanda de crianças, surgem escolas particulares de educação infantil, dirigidas à classe média, preocupadas com aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças o que definem outro padrão educacional. Mesmo com a iniciativa privada, o aumento na demanda por pré-escolas incentivou, ainda na década de 1970, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, aumentando o número de vagas nas redes municipais de ensino.

Neste período, movidos pelo novo padrão educativo proposto pelas escolas particulares, começa a surgir o descrédito em relação ao sistema educativo público. A educação pré-escolar pública, até então vista apenas como

assistencialista, precisou ser encarada de outra maneira, como importante para o desenvolvimento infantil cognitivo e social, não apenas de saúde e nutrição. A ação educativa da escola de Educação Infantil começa a ser valorizada. Um exemplo dos efeitos de tais questionamentos foi a criação de um projeto de educação pré-escolar de massa denominado **Projeto Casulo**, em 1977.

Ainda nesta época, e por iniciativa da própria população, surgem creches comunitárias, que não eram mantidas pelo governo, mas pelos próprios usuários, em sua maioria da classe média, preocupados não apenas com o aspecto assistencial e de cuidados à criança. Tais propostas foram marcadas pela luta de resgate da cultura popular e práticas coletivas.

Na década de 1980, marcada pelo fim da ditadura militar, em 1985, assistimos a grandes debates políticos, que enfatizavam a necessidade de novas propostas pedagógicas direcionada à educação pré-escolar e a aceitação da creche como algo não apenas vinculado à mulher ou à família, mas ao Estado e às empresas. Segundo Oliveira (2007),

[...] Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2007, p. 115).

O resultado dessas discussões e da movimentação por parte de toda a população, em busca da democratização da escola pública, pode ser visto na *Constituição de 1988*, na qual a educação em creches e pré-escolas passou a ser reconhecida enquanto dever do Estado e direito da criança.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Os avanços decorrentes da constituição foram muitos, mas sempre mais dedicados à pré-escola do que à creche, quase sempre esquecida ou sendo ainda encarada como favor aos mais necessitados.

Saiba 

[...] o **Projeto Casulo** – criado em 1977 para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar -, foi implementado não pelo MEC, mas pela Legislação Brasileira de Assistência. Esse projeto orientava monitoras com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição. O Projeto Casulo foi organizado em muitos municípios brasileiros, atendendo, em período de quatro ou oito horas diárias, um número gigantesco de crianças: 300 mil crianças, com prioridade para as mais velhas, em 1981, e 600 mil crianças em 1983 (CAMPOS, 1985) (OLIVEIRA, 2007, p. 112).

Em 1990, a promulgação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, confirmou as conquistas com relação aos direitos das crianças já promulgados pela Constituição. E em 1996, surge uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9304/96*, impulsionando governo, universidades e institutos de pesquisa em defesa de um novo modelo de educação infantil.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Os reflexos da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9304/96* foram muitos, sobretudo pelo fato de reestruturar a educação básica. Segundo Oliveira (2007), essa lei

[...] Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional. Essa lei ainda dispõe de princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais (OLIVEIRA, 2007, p. 118).

Além dos avanços relacionados à organização e fiscalização do uso do dinheiro público em creches e pré-escolas, assim como a garantia de tais serviços,

em decorrência dessa lei surgem novas concepções sobre ensino e aprendizagem. Pensando no âmbito da educação infantil, surge o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Um material produzido a partir da análise de vários estudiosos da área que envolve concepções de desenvolvimento infantil, práticas escolares e currículo definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Por ser o ***Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil***, objeto de muita crítica e também defesa, dedicaremos a ele um momento especial. Mas podemos dizer que, toda essa movimentação ainda não conseguiu modificar práticas didáticas consolidadas através do tempo e que ainda há muito para se fazer, sobretudo no que diz respeito à formação e ao aperfeiçoamento dos professores desse setor.

A preocupação de diversos setores com relação aos serviços prestados às crianças de 0 a 6 anos não se restringiram à elaboração do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Em 1999, a Resolução CNE/CEB nº 1, institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Essas Diretrizes revelam princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e passaram a orientar as instituições de Educação Infantil de ensino na organização, desenvolvimento, articulação, e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Os avanços e as conquistas decorrentes da resolução que aprovou e instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* foram inúmeros. Dentre eles, destacamos:

- Ampliação das matrículas.
- Regularização do funcionamento das instituições de ensino.
- Diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil.
- Aumento na pressão pelo atendimento às novas demandas relacionadas à política na Educação Infantil.
- Orientações e propostas pedagógicas relacionadas à prática docente.
- Tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica e reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Ao longo do tempo e diante de novas pesquisas na área da Educação Infantil, viu-se uma grande movimentação, no sentido de que novas propostas fossem elaboradas pelo governo, orientando e até mesmo definindo condutas básicas para o trabalho com as crianças. Assistimos às publicações do governo relacionadas ao tema e em 2006, após muita discussão, é aprovada

Importante

Em 1998, foi elaborado o **Referencial Curricular Nacional** para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. MEC, SEB, 2006.

a Lei nº 11.274, que estabelece a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental e a inclusão das crianças de 6 (seis) anos nesse setor da educação. Objeto de muito estudo e discussão, a inclusão dessas crianças no Ensino Fundamental não se deu de modo tranquilo. As dúvidas com relação ao que era determinado pelo Município e pelo Estado foram muitas. No ano de sua aprovação, muitas crianças foram matriculadas em “séries” ou “anos” errados e ainda hoje, muitos ajustes e adequações são necessários.

Assim sendo, a educação infantil passa a atender as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. De acordo com a *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Ao longo do texto, verificamos que desde sua origem, a escola de Educação Infantil foi objeto de muitos estudos e debates. Ainda hoje, acompanhamos o levantamento de questões referentes ao que se caracteriza como essencial para este nível de ensino. Em toda a sua história, até porque já fomos alunos de Educação Infantil, vivenciamos e vimos algumas práticas que hoje não são mais aceitas, mas como também sabemos, não foram por completo abandonadas.

Ao encontro de tais questionamentos, o governo se dedica à publicação de diversos materiais de apoio tanto para professores, enfatizando aspectos pedagógicos, quanto para administradores escolares, oferecendo destaque ao funcionamento da escola propriamente dito. Além é claro, de orientações para a abertura de creches e pré-escolas particulares.

Saiba +

Na seção “Estudos complementares”, estão algumas obras publicadas pelo governo Federal, citadas anteriormente. Todas estão disponíveis no site do MEC.

Além dos documentos já citados, em 2009 o MEC publicou os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, um material que retrata de modo conciso e prático situações presentes no contexto de escolas infantis. Sugerimos a leitura desse documento como referencial de orientação para a inserção em campo.

No próximo item, apresentaremos algumas das práticas ou tendências pedagógicas, presentes no contexto da educação Infantil, tendo como objetivo o conhecimento de tais propostas e a possibilidade de oferecer subsídios para uma inserção cada vez mais intencional e consciente por parte dos professores/estagiários ao seu universo de trabalho, ao universo da escola de Educação Infantil.

1.4 Tendências pedagógicas da educação infantil

Vimos pelo histórico da Educação Infantil, que este setor foi, durante muito tempo, visto simplesmente por seu **caráter assistencial**. Não se trata aqui de negar a necessidade dos cuidados na escola infantil, mesmo porque isso seria impossível, cuidar e educar são duas faces de uma mesma moeda. Entretanto a escola infantil assumiu há algum tempo, desde a década de 1970 como vimos, outro papel, que não apenas o de cuidar, o papel de, também, educar. Em decorrência disso, surgem novos questionamentos.

Então a escola infantil, inicialmente chamada de pré-escola tem a função de preparar as crianças para o ensino fundamental?

O que cabe à escola de educação infantil ensinar?

A antiga denominação “*pré-escola*” deixava implícita a ideia de que a educação infantil ocorria antes da escola propriamente dita e isso sempre esteve muito presente na transposição do antigo “pré” para a “primeira série” como citamos anteriormente o trabalho de Angotti (2003), que analisou em profundidade essa questão.

As crianças pré-escolares observadas estavam sendo preparadas para corresponderem adequadamente às situações imediatas e às que estariam por vir, tendo um compromisso que seria chamado de *ideal*, para corresponder às expectativas de uma boa socialização, de bons hábitos e de desenvolvimento de pré-requisitos para enfrentar o nível primário de escolarização (ANGOTTI, 2003, p.155).

Importante

Quando digo **caráter assistencial**, me refiro exclusivamente ao aspecto do cuidado, da higiene e da alimentação, o que ocorre tanto em escolas de níveis econômicos mais elevados quanto em escolas menos favorecidas

Então a escola infantil, inicialmente chamada de pré-escola tem a função de preparar as crianças para o ensino fundamental?

O que cabe à escola de educação infantil ensinar?

É preciso ter em mente que a função da escola infantil não é exclusivamente a de preparar a criança para frequentar o ensino fundamental, mas compreender o trabalho pedagógico com as crianças de zero a cinco anos favorece o seu desenvolvimento e isso traz contribuições para que a criança chegue ao ensino fundamental com *diferenciais pedagógicos e sociais* em relação às crianças que não passaram pela educação infantil. Os estudos que indicam os benefícios do convívio social com outras crianças para o desenvolvimento infantil são muitos. Apenas para reforçar o aspecto social do desenvolvimento infantil, concordamos com a afirmação de Oliveira (2007),

Wallon, tal como Vygotsky, considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto no instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo fundamental na construção do pensamento e da consciência de si (OLIVEIRA, 2007, P.130).

Da mesma maneira que o atendimento exclusivamente assistencialista pode deixar a desejar em relação ao processo de aquisição do conhecimento, a educação baseada em atividades descontextualizadas do universo infantil e, muitas vezes, inadequadas para a faixa etária das crianças, podem ser igualmente prejudiciais, pois se pautam em estratégias que quase sempre priorizam o aspecto intelectual em detrimento ao corporal, musical e plástico tão importante nesta fase da vida.

Segundo Kramer (1995), para que a função da escola de educação infantil se efetive na prática,

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. [...] (KRAMER, 1995, p.19).

Como vimos anteriormente, a partir de 1996, com a promulgação da Lei 9394/96, a educação das crianças de 0 a 6 anos passou a ser denominada como educação infantil e não mais como pré-escola e ficou dividida da seguinte maneira:

- Creche: 0 a 3 anos.
- Pré-escola: 4 a 6 anos.

Com esta mudança no corpo da lei e com a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, esta etapa da educação de 0 a 6 anos passou a ser vista em suas peculiaridades. Passou a ser analisada, levando em conta a necessidade de se considerar o desenvolvimento pleno da criança e não apenas o assistencial, mas também não somente o intelectual.

Na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23),

Sendo assim, os conceitos que temos acerca de *criança* e a *infância* traz implicações para a prática docente e norteia, na maioria das vezes, o caminho a ser seguido. Caso a intenção de um professor seja formar pessoas submissas, certamente sua prática pedagógica estará bem distante daquela que estimula a criatividade, a crítica e a troca de experiências. Por outro lado, quando a criança é vista como alguém que tem conhecimentos, sentimentos, opiniões e capacidade de promover transformações, a atuação docente junto a ela será voltada para propiciar ampla possibilidade de troca de conhecimentos, experiências e valorização das diferentes linguagens e modos de ser e pensar.

A nosso ver, a criança é um ser biopsicossocial, ou seja, é alguém que precisa ser alimentado, ter garantido o direito de saúde e bem-estar físico, que necessita do convívio com outras crianças e com adultos para que possa, desde cedo, trocar experiências e aprender. Ela precisa ser ouvida, compreendida e tratada de maneira a avançar em seu conhecimento físico, social, intelectual e emocional.

Desse modo, considerando a influência da compreensão dos conceitos de *infância* e de *criança* em sua prática pedagógica, acreditamos que entender como a criança aprende é outro ponto relevante para que o professor possa propor atividades que favoreçam o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem em si.

Das inúmeras tendências pedagógicas existentes na educação infantil, três delas são amplamente difundidas: a tendência romântica, a tendência cognitiva e a tendência crítica. Elas diferem entre si pelo modo como compreendem a infância e as crianças pequenas e como vislumbram seu desenvolvimento.

Importante

Após a Lei 11.114, de 16.05.05 e Lei 11.274, de 06.02.2006, as crianças de 6 anos não fazem mais parte da Educação Infantil e sim ao Ensino Fundamental que passou a ter 9 anos de duração.

Segundo Kramer (1995), a *tendência romântica* está diretamente ligada ao surgimento da educação infantil. Para seus seguidores, a “pré-escola” é o jardim, a criança é a sementinha e a professora a jardineira. Esta tendência surge por volta do século XVIII e defende a concepção da evolução natural infantil, considerando o desenvolvimento infantil como oriundo de atividades espontâneas e construtivas vivenciadas pelas crianças. A crítica mais relevante a esta tendência refere-se ao fato de ela desconsiderar os aspectos sociais e culturais, que tanto interferem na vida das crianças.

Os principais representantes desta corrente foram Froebel, Decroly e Montessori.

No Brasil, essa concepção de pré-escola como “jardim de infância” foi inaugurada com o movimento da Escola Nova nas décadas de 20 e 30 deste século, sendo até hoje muito difundida, seja na rede pública, seja na particular. (...) Apesar de reconhecer a grande contribuição dada por estes educadores em defesa da educação pré-escolar, é preciso perceber seus limites, em especial por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira (KRAMER, 1995, p.28).

Na *tendência crítica*, que se baseia nas propostas de Freinet (1896-1966), a pré-escola é lugar de trabalho coletivo, na qual professor e crianças são vistos como cidadãos e têm nas mãos a possibilidade de transformação social.



Figura 2 Freinet 1896-1966.

Na pedagogia Freinet, a criança é convidada a expressar sua verdadeira opinião e um exemplo disso é o quadro chamado “jornal de parede”, no qual podem ser expressas as opiniões das crianças sobre as atividades realizadas no dia de acordo com as categorias: eu critico, eu proponho e eu felicito. Freinet valoriza

a produção própria da criança e estimula as diversas manifestações (desenho, pintura, textos produzidos pelo grupo tendo o professor o papel de escriba).

Baseando-se nos interesses espontâneos da criança, as atividades precisam promover satisfação em sua realização. Um exemplo de atividade muito conhecida em sua proposta é a “aula-passeio”, momento no qual as crianças entram em contato com a natureza e exploram esse universo pelo tatear experimental e, ao retornarem, podem escolher o modo mais apropriado para registrar o conhecimento apreendido na vivência com o mundo natural.

A *tendência cognitiva* está pautada nos estudos de Jean Piaget. Para esta vertente, a construção do pensamento infantil está vinculada ao desenvolvimento da inteligência e da autonomia. Nela a criança é concebida como um ser ativo e dinâmico, que interage com a realidade, construindo seu conhecimento a partir das interações com o meio. Conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento é, sobretudo, estabelecer relações. (KRAMER, 1995).

Ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora elementos que pertencem a este meio e por meio desse processo de incorporação, a que Piaget deu o nome de assimilação, as “coisas” e os fatos são inseridos num sistema de relações e passam então a adquirir um significado para o indivíduo. Ao se apropriar destes novos fatos e confrontá-los com aquilo que já conhece, o indivíduo modifica suas estruturas de pensamento; é o que Piaget chamou de acomodação. Este processo é conhecido como desenvolvimento propriamente dito, e evolui como um espiral, de modo que cada estágio supera e amplia o anterior. O processo de desenvolvimento depende de fatores internos, ligados à maturação, da experiência adquirida pelo indivíduo em seu contato com o meio e, principalmente, de um processo de autorregulação denominado *equilibração*.



Figura 3 Piaget 1896-1980.

A maturação está relacionada ao desenvolvimento biológico em si. A criança primeiro mama, depois vai se tornando autônoma e se alimenta sem a ajuda dos adultos. Nesse processo existem fases, assim como as existentes nos processos de desenvolvimento de outra natureza.

O conceito de desenvolvimento é chave para a compreensão da abordagem piagetiana. Segundo Piaget (2005),

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET 2005, p.13).

Para Piaget (1964), o desenvolvimento passa por quatro estágios:

- Estágio sensório-motor (0 a 2 anos)
- Estágio pré-operatório (2 a 6 anos)
- Estágio de operações concretas (7 a 11 anos)
- Estágio das operações formais (12 anos em diante)

Embora a sequência dos estágios permaneça, as idades em que eles aparecem são provavelmente muito diferentes hoje, dada a grande evolução do conhecimento e o desenvolvimento da humanidade. Além disso, há interfaces no desenvolvimento entre os estágios, uma vez a não linearidade da aprendizagem e os múltiplos estímulos a que estão sujeitas as crianças.

No presente texto, abordaremos somente os dois primeiros estágios do desenvolvimento infantil, pois estão diretamente relacionados ao período em que a criança frequenta Educação Infantil.

O primeiro período de desenvolvimento, conhecido como *sensório-motor*, é caracterizado pelas ações e pela inteligência sensório-motora. Os instrumentos utilizados pelas crianças são basicamente as percepções e os movimentos. A inteligência é inteiramente prática nesse período, que tem como algumas das características a:

- Formação de estruturas quase reversíveis, que se caracteriza pela organização dos deslocamentos e das posições.

- Construção das relações causais, vinculadas primeiramente à própria ação.
- Construção de um esquema fundamental de conservação, ou seja, a permanência dos objetos sólidos.

O segundo período de desenvolvimento, denominado *pré-operatório*, é caracterizado pelo aparecimento da linguagem, o que resulta em mudanças significativas tanto no âmbito intelectual quanto no afetivo. É por meio da linguagem que a criança consegue reconstituir ações passadas e antecipar suas ações futuras.

De acordo com Piaget (2005),

[...] Daí resultam três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e os sistemas de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios (PIAGET, 2005, p.24).

A primeira consequência da aparição da linguagem, como afirma Piaget (2005), é a socialização da ação, ou seja, a criança fala, comunica aquilo que vai fazer e consegue descrever suas ações por meio de narrativas que aos poucos vão se tornando mais completas e complexas.

Ainda de acordo com Piaget (2005), do ponto de vista das relações sociais fundamentais, três grandes aspectos podem ser destacados:

1. Em um primeiro momento, podem-se observar fatos de subordinação exercidos pelos adultos sobre as crianças, ou seja, os adultos que já eram vistos pelas crianças como seres fortes, passam a revelar seus pensamentos e vontades. Isso faz com que os exemplos vindos desses adultos sejam copiados e imitados pelas crianças, como modelos a serem seguidos.

2. Em segundo lugar, existem as trocas, com o adulto ou com outras crianças. Entretanto, até por volta dos sete anos as crianças se limitam a apresentar posições contrárias, pois ainda não sabem discutir de fato entre si; é o que se conhece pelo nome de “monólogo coletivo” e está presente em vários momentos de brincadeiras coletivas ou jogos com regras.

3. Um terceiro aspecto é aquele em que a criança fala não só para o adulto ou para outras crianças, mas fala principalmente para si..

Pode-se dizer, portanto, que as crianças, até por volta dos sete anos de idade estão a caminho da socialização, já que,

[...] em lugar de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo; este egocentrismo face ao grupo social reproduz e prolonga o que notamos no lactente face ao universo físico (PIAGET, 2005, p. 27).

Por conta destas modificações na ação da criança é que se pode observar grande transformação na primeira infância: a inteligência, antes prática e sensorial torna-se cada vez mais mental; assiste-se à construção do pensamento propriamente dito, graças à influencia da linguagem e da socialização.

Ao longo da primeira infância (até os sete anos), pode-se acompanhar também as alterações que este pensamento sofre, passando de puramente egocêntrico para o pensamento intuitivo. O jogo simbólico tem uma grande contribuição. Nesta passagem, para Piaget (2005) ele é uma atividade real do pensamento e

[...] sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos seus desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através do sujeito real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. [...] (PIAGET 2005, p.29).

Já o pensamento intuitivo, está relacionado à experiência e à coordenação senso-motoras, constituídas e antecipadas por meio das representações. Entre as principais características desta fase do pensamento estão os famosos “porquês” infantis. As crianças desejam descobrir o mundo e para isso perguntam sobre fatos/fenômenos como, por exemplo, os fenômenos da natureza, que parecem, segundo o ponto de vista delas, ocorrer ao acaso, que elas mesmas

respondem de acordo com as hipóteses do pensamento que são capazes de elaborar nesta faixa-etária, atribuindo tudo a uma “razão de ser” na qual o ser humano ou elas mesmas são o centro dessas explicações.

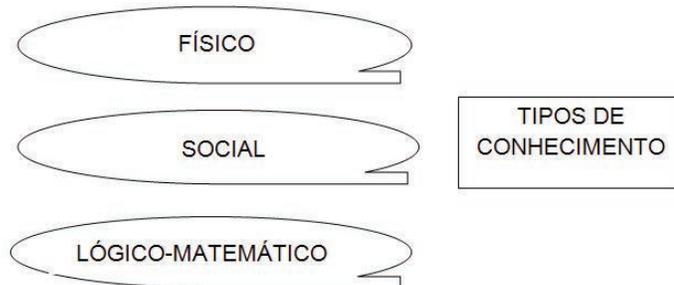
A esta razão de ser, dá-se o nome de finalismo: pelo caráter egocêntrico do seu pensamento, as crianças transferem esquemas práticos já apreendidos para outros planos, como se os prolongassem, sem deter-se nas diferenças e singularidades.

Mas além do finalismo, pode-se observar outras formas de explicação para os famosos “porquês”, como é o caso do **animismo** e do artificialismo.

É por conta desta tendência que a maioria das crianças pensa, por exemplo, que a lua nos segue e que a noite é uma grande nuvem preta que cobre o céu na hora de dormir. Como se tanto a lua quanto a nuvem soubessem o que fazer. Piaget (1964).

Já o artificialismo é a crença de que tudo o que existe foi criado pelo homem. Uma vez perguntamos a um de nossos alunos como surgiu o mar e ele me respondeu: *“Foi o homem quem fez! Ele fez um buraco bem grande, colocou água e sal dentro, mexeu bem forte e pronto, estava feito o mar com muitas ondas!”*.

Para Piaget, os conhecimentos podem ser assim classificados: conhecimentos físicos, sociais, lógico-matemáticos. Associados a eles, as abstrações respectivas: abstração empírica e reflexiva.



O conhecimento físico, decorrente das experiências com objetos são comumente associadas à sua exploração, concretamente, num processo que caminha da manipulação do material concreto para perceber suas propriedades físicas para a abstração de ideias e relações. Os objetos do mundo são reais, mas a determinação de suas propriedades, embora presentes fisicamente no objeto é processo mental que, muitas vezes, necessita de palavras para ser exprimido.

É o conhecimento social, que permite a comunicação entre as pessoas mesmo quando nunca se foi à escola, como os nomes dados aos objetos, por exemplo. É uma transmissão social que contempla os valores ou os conhecimentos

Importante

Para Piaget (2005),

O **animismo** infantil é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção. No início, será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com a sua utilidade para o homem [...] (PIAGET, 2005, p.31).

apreendidos em sociedade, em uma determinada cultura e na interação com outras pessoas.

Bem diferente dos anteriores é o conhecimento lógico-matemático, cujas características são:

- Não é diretamente uma forma de ensinar porque é construído a partir das relações que a própria criança estabelece entre os objetos;
- Não é arbitrário; caso ela o tenha adquirido, ela o fará de forma cada vez mais coerente; construído uma vez, jamais será esquecido. As noções de maior e menor são exemplos desse tipo de conhecimento, pois advém das relações estabelecidas entre os objetos e não de suas particularidades.

Os conhecimentos estão diretamente relacionados às abstrações, embora essas estejam colocadas em outro nível, pois possibilitam usar o conhecimento já construído para continuar a aprender; elas são fundamentais nos processos de estabelecer relações que favorecem aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo que possam dizer respeito a objetos do mundo físico, as abstrações não são diretamente observáveis, embora possam ser expressas de variadas formas. *“Quando Piaget fala sobre abstração está referindo-se ao processo de estrutura do conhecimento da criança, não na sua habilidade em usar imagens, palavras”* (KAMII, 1991, p.24).

Para Piaget, a abstração pode ocorrer de duas maneiras ou níveis: a abstração empírica e a abstração reflexiva.

A abstração empírica está associada ao que conhecemos por propriedades dos objetos e que podem ser neles observadas: cor, forma, tamanho, espessura, peso etc. É um processo importante para a construção do conhecimento físico, para conhecer o mundo no qual se vive e os objetos que o compõem. A abstração reflexiva é decorrente das relações que a criança estabelece entre os objetos. Um exemplo clássico de abstração reflexiva é o conceito de número.

Se meninos brincam juntos e cada um deles tem seu próprio carrinho, então é possível estabelecer uma relação entre meninos e carrinhos: dois meninos, dois carrinhos; três meninos, três carrinhos e assim por diante. A quantidade de meninos e carrinhos é tal que comparando, não há meninos sem carrinho nem mais de um carrinho para cada menino. Nasce, assim, as ideias do número dois, três, respectivamente.

Como dissemos anteriormente, as crianças encontram formas para explicar suas indagações e curiosidades iniciais. Entretanto, segundo Piaget (1980), é preciso levar em conta o tempo necessário para interiorizar as ações

e transformá-las em pensamento e compreender que essa reconstrução supõe uma descentração contínua muito mais ampla do que a possível no nível sensório-motor. Mesmo no final do período pré-operatório, a criança não chega a construir algumas noções elementares, como por exemplo, de conservação e dedutibilidade lógica.

A corrente pedagógica que trabalha tendo como base teórica a vertente cognitiva denomina-se “construtivismo” ou “teoria construtivista”.

Nesta corrente pedagógica, é dado ao sujeito o papel central na produção do saber. Segundo Rosa (2003), as raízes de tal vertente estão no século XVII. Ela afirma que o construtivismo teve suas origens no iluminismo, para quem o ser humano é capaz de guiar-se pela razão e, por meio dela, criar e recriar o mundo a sua volta.

Rosa (2003) destaca ainda, que construtivismo não é um método e que

[...] a palavra método tem sido utilizada para designar um determinado jeito, mais ou menos regular e repetitivo, de fazer algo. Como se vê, é a idéia de repetição e regularidade que dá o tom ao significado atribuído a ela [...] (ROSA, 2003, p.46).

O sentido mais comumente usado para definir o termo método é aquele baseado no grego, sendo a junção de *meta* (para) mais *odos* (caminho). Ao contrário do que foi dito anteriormente, ou seja, do sentido comum atribuído à palavra método, aqui o que predomina é a idéia de finalidade, de objetivo.

Rosa (2003) alerta para o fato de que o construtivismo não é um método, tampouco uma técnica de ensino, visto que os teóricos construtivistas visam apenas o aspecto da aprendizagem e não o do ensino.

[...] de modo mais preciso, não estão voltados à questão do “como ensinar”, mas ao “como o indivíduo aprende”. O “como ensinar” é tarefa a que devem se dedicar os especialistas da educação, aproveitando os avanços conquistados por esses pesquisadores (ROSA, 2003, p.48).

De modo mais incisivo, pode-se dizer que a proposta construtivista de aprendizagem se apóia em três grandes pilares (DEVIRIES & ZAN, 1998):

1. Envolve o interesse da criança;
2. Inspira a experimentação ativa com todas as suas tentativas e erros necessários;
3. Apóia a cooperação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

Importante

Piaget é com frequência citado como grande representante dessa vertente, mas há também outros autores, tais como: Kamii, Lino de Macedo, Retha Devriés e Beth Zan, entre outros.

Dentro da concepção construtivista de aprendizagem, espera-se que as crianças desenvolvam:

- Em relação aos adultos, a sua autonomia, por meio de relacionamentos seguros nos quais o poder do adulto seja reduzido o máximo possível;
- Em relação aos pares, a sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista;
- Em relação ao aprendizado, a capacidade de imaginar e dizer o que realmente pensa, mantendo-se alerta, curiosa e confiante em suas próprias capacidades, com iniciativa para elaborar e relacionar ideias.

Para Kamii e Devries (1991),

O construtivismo é o princípio mais fundamental de educação que podemos extrair da teoria de Piaget. Significa que o conhecimento e os valores morais são apreendidos não por interiorização de elementos externos ao sujeito, mas por uma construção interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio ambiente [...]. (KAMII & DEVRIES, 1991, p.18).

Nesta unidade foram apresentadas as principais tendências teóricas que norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil e, a partir disso, discutida a função dessa escola que atende a um público bastante específico. Vale destacar que quando se fala em criança e educação infantil os aspectos cuidar / educar lhes são inerentes.

Pressupondo que a criança aprende em contato com o meio e por meio das relações que estabelece, discorreremos, na próxima unidade sobre ferramentas para o trabalho docente, tais como: orientações dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, a proposta da Pedagogia de Projetos e alguns recursos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil como, por exemplo, o uso de jogos, brincadeiras, artes, cantigas, entre outras coisas, fontes inesgotáveis de exploração e conhecimentos físicos, sociais e lógico-matemáticos, que implicam no aprendizado do ser social, do conviver e da cooperação.

1.5 Estudos complementares

Material online:

Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27501402.pdf>

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>

Filme:

A Creche do papai. Produção: Matt Berenson, John Davis e Wyck Godfrey. Direção de Steve Carr. Elenco: Eddie Murphy, Anjelica Huston, Hailey Noelle Johnson, Leila Arcieri. 20th Century Fox / Revolution Studios / Day Care Productions / Davis Entertainment. EUA, 2003.

Documentos oficiais:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

1.6 Considerações finais

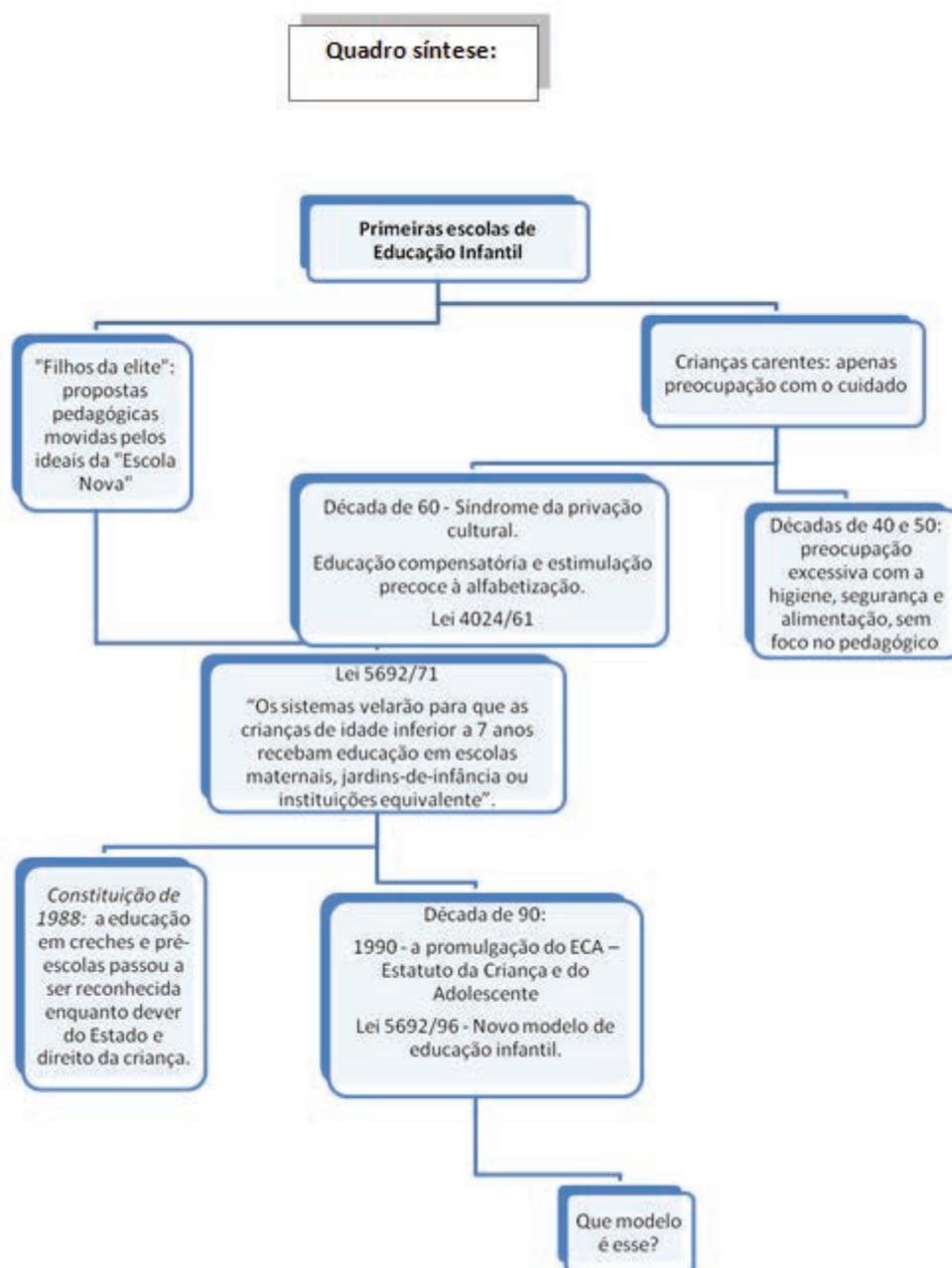
Ao longo de todo o texto, apresentamos a trajetória histórica da educação infantil no Brasil incluindo leis, estudiosos e propostas pedagógicas. Procuramos, com isso, preparar o futuro professor ou o professor iniciante, para ingressar no universo prático tendo como “pano de fundo” elementos históricos e didáticos que poderão ajudá-lo a compreender algumas condutas ainda presentes nesse universo.

A busca por uma identidade e a tentativa de manter equilibrados os binômios cuidar e educar ainda são relevantes, mesmo nos dias atuais. Muito já foi conquistado, mas ainda há mudanças a serem feitas.

Não entraremos aqui no âmbito da formação de professores para este setor educativo, mas essa é, uma questão que se faz necessária. Os cursos de formação inicial formam profissionais para trabalharem na educação infantil? Caso haja a formação, como ocorre? O que dizer de cursos de curta duração, que formam professores de educação infantil, os chamados “Normal Superior”?

Como podemos identificar, questões essenciais que envolvem o contexto da educação infantil ainda não foram respondidas. Nosso objetivo foi o de

apresentar um panorama histórico de como as coisas aconteceram. Cabe agora, ao leitor, buscar em sua prática cotidiana a mudança necessária para que a educação infantil seja, de fato, encarada enquanto nível de ensino, com características peculiares, sem que sejam deixados de lado os aspectos pedagógicos e, mais do que isso, que todos os momentos sejam vistos como momentos de aprendizagem. Esperamos que a abordagem feita na unidade 2 seja eficiente nesse sentido e que possam ver as propostas relatadas como possibilidades para o trabalho na educação infantil.



Luciana Cristina Cardoso

UNIDADE 2

Ferramentas para o trabalho docente

2.1 Primeiras palavras

Na unidade 1 vimos a trajetória histórica da educação infantil, assim como algumas tendências que orientam o trabalho nesse nível de ensino. Cientes da influência de algumas concepções como: infância, criança e desenvolvimento infantil em nosso trabalho, procuraremos, nesta unidade, abordar ações práticas e citar algumas propostas pedagógicas que, segundo o nosso ponto de vista, podem promover o desenvolvimento da criança.

Não cabe a este estudo citar receitas do tipo “modo de fazer”, mas abordar e citar alguns caminhos já estudados e, inclusive, orientados por órgãos nacionais, como o MEC, por exemplo.

Apresentaremos inicialmente, uma discussão acerca dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Em seguida, abordaremos a proposta denominada “Pedagogia de projetos”, elaborada por professores italianos e que vem sendo considerada uma das melhores propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

2.2 Problematizando o tema

Delinear uma proposta pedagógica para a educação infantil significa pôr creches e pré-escolas diante de atraentes tarefas e sérios desafios. O modo como essas instituições historicamente se organizaram reflete o posicionamento que assumiram acerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de um entendimento do seu processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2007, p.167)

O trecho citado nos remete a tudo o que vimos na primeira unidade e reforça a ideia de que a origem e a trajetória histórica da educação infantil influenciam não apenas as práticas nela realizadas, mas também a concepção de criança e o seu desenvolvimento.

Em decorrência disso, enquanto professores de Educação Infantil ou estudiosos da área, nos deparamos com algumas questões inerentes ao nosso trabalho.



Como realizar um trabalho que atenda ao processo de desenvolvimento infantil?



Qual é a minha concepção de infância, criança e desenvolvimento infantil?



De quais ferramentas posso lançar mão para realizar um trabalho que venha ao encontro das necessidades das crianças?

Como realizar um trabalho que atenda ao processo de desenvolvimento infantil?

Qual é a minha concepção de infância, criança e desenvolvimento infantil?

De quais ferramentas posso lançar mão para realizar um trabalho que venha ao encontro das necessidades das crianças?

Poderíamos aqui, incluir uma lista enorme dos desafios e dos medos que circundam professores e que, inclusive, fazem parte do processo de aprender a ser professor. Ao longo de nossas carreiras, mediante nossas vivências e estudos, vamos construindo nossa identidade pedagógica e vamos também, assumindo as dificuldades ou as facilidades decorrentes dessa identidade.

Veremos na presente unidade algumas propostas que interligam teoria-prática. A opção por uma delas, ou até por todas, retirando de cada uma aquilo que é interessante, dependerá de muitos fatores, que envolvem, sobretudo, o que pensamos sobre criança, infância e ensino. Para alguns, esse é o início de uma busca. Para outros, uma nova luz na longa jornada percorrida. Outros podem ainda pensar: “Mas de novo essa história?”. É, a construção da identidade docente é multifacetada, envolve idas e vindas, mudanças e retrocessos, para que possamos avançar. Isso é ser professor.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do incabamento do ser humano. Na verdade, o incabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há incabamento [...]. (FREIRE, 2005, p. 50).

2.3 Propostas pedagógicas: um elo entre teoria e prática

Atualmente, pode-se observar a tentativa cada vez maior em se manter equilibrados os binômios cuidar/educar na educação infantil, de modo que a criança seja estimulada visando o seu desenvolvimento pleno.

É exatamente o que discute, entre outras coisas, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que sugere a incorporação de maneira integrada, por parte das instituições de Educação Infantil, das funções de cuidar e educar. Tal documento também destaca que as atividades que ofereçam aprendizagens ocorram por meio de brincadeiras, orientadas por adultos, e respeitando o processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998).

Discorrer sobre o significado do cuidar quando se trata de crianças pode parecer algo óbvio. No entanto, quando este cuidado está vinculado à esfera da

instituição de Educação Infantil, é preciso compreendê-lo como parte integrante da educação. Como algo que faz parte do processo de aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)

“A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”. (BRASIL, 1998. v.1. p.24).

Atentamos para o fato de que quando falamos sobre o cuidar e o educar na esfera da Educação Infantil, é preciso considerar os aspectos acima destacados e, também ter sensibilidade para saber, ou ao menos procurar saber o que a criança sente, pensa sobre si mesma e sobre o mundo, pois estes podem ser indícios da qualidade do trabalho que a ela é dedicado.

Elaborado com o intuito de ser uma referência para o trabalho do professor, tal documento define algumas áreas de conhecimento que podem ser também consideradas enquanto elementos de composição de um currículo próprio para a Educação Infantil, sendo elas:

- Movimento
- Música
- Artes visuais
- Linguagem oral e escrita
- Natureza e sociedade
- Matemática

Vale destacar que não temos a intenção de detalhar como o Referencial considera cada uma das áreas de conhecimento. Será abordada somente a ideia central de cada eixo, uma vez que a leitura completa do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e de artigos que analisam criticamente tais propostas são imprescindíveis para aquele que se dedica à docência na Educação Infantil.

Nosso objetivo ao apresentar brevemente as áreas de conhecimento delineadas pelo Referencial está vinculado aos aspectos inerentes à docência: planejar, analisar e refletir sobre a prática. Alguns alunos podem, provavelmente, já atuar ou ter atuado na Educação Infantil, mas outros podem ainda não conhecer

esse universo. Conhecer as áreas de conhecimento específicas para esse nível de ensino se faz necessário na medida em que isso influencia não apenas nossas ações, mas o ensino-aprendizagem das crianças¹.

Sendo assim, na perspectiva do Referencial, o movimento, por ser uma das primeiras maneiras de exploração do mundo, possui destaque no que vai de encontro ao desenvolvimento humano. Afinal,

[...] Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Influenciados por práticas “tradicionais” de ensino, muitos professores ainda exigem das crianças a cultura do silêncio e do corpo estático, como se a criança já tivesse controle sobre isso. Ao contrário, o que o Referencial indica é a diversidade de movimentos, respeitando e valorizando a cultura local. As mais variadas maneiras de movimentação e expressão das crianças precisam ser compreendidas como uma manifestação natural, como o recurso que elas têm em mãos e não como desordem ou dispersão.

Aproveitamos para destacar o trabalho realizado por Smole (2000), que estabeleceu uma relação entre a matemática e a Teoria das Inteligências Múltiplas. Em seu livro, “A Matemática na Educação Infantil – A Teoria das Inteligências Múltiplas na Prática Escolar”, Smole destaca o quanto o movimento, representado pela inteligência corporal-cinestésica está vinculado ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Baseada em diversos autores, Smole afirma que

[...] não há lugar na matemática para um aluno “sem corpo”, especialmente na escola infantil, onde estão as gêneses de todas as representações, de todas as noções, pré-conceitos e conceitos que mais tarde trarão a possibilidade da criança apreender a beleza da matemática como ciência. É preciso que a capacidade corporal-cinestésica seja estimulada e utilizada nas crianças para que elas possam conhecer e manifestar-se sobre o que conhecem. Dessa forma, para as aulas de matemática a valorização da inteligência corporal-cinestésica significa a conquista de um forte aliado nos processos de construção e expressão do conhecimento, e permite ao observador atento interpretar as sensações, os avanços e as dificuldades que cada criança tem na construção/expressão do seu saber (SMOLE, 2000, p. 121).

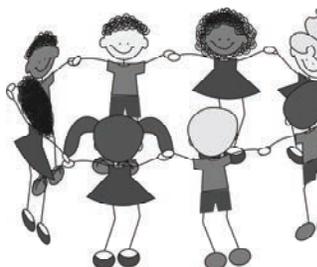
1 Sabemos que esse assunto já foi abordado na disciplina “Escola e Currículos 1”, mas essa retomada será importante no momento em que for necessário planejar a “Regência do Estágio”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, as diversas orientações didáticas propostas no documento do MEC são:



Algumas sugestões de atividades práticas:

- **Estátua:** As crianças se movimentam ao ritmo da música. Quando o som para, devem fazer uma estátua. Aquela que se mexer ajudará a professora na segunda rodada e assim sucessivamente, até que uma criança seja a vencedora.
- **Conga-conga:** crianças em círculo. Cantam a música a seguir e a cada vez será falado o nome de uma criança que deverá ficar no centro da roda, se quiser. Todos imitam os gestos solicitados.



“Conga-conga-conga, desci pela mironga, agora eu quero ver o (nome do aluno) dançar conga (batendo palmas): a mão é na cabeça, a outra na cintura, mexendo o sacolito (rebolando), que belo senhorito!”

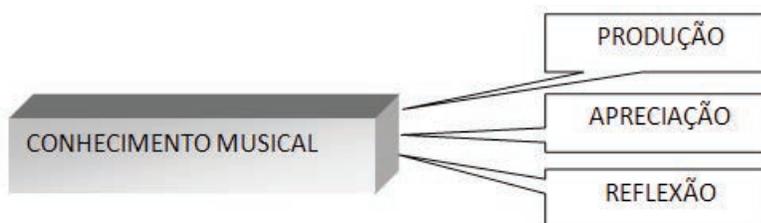
- **Desenho:** solicitar desenhos das brincadeiras realizadas. Por exemplo, da brincadeira “Conga-conga”.
- **Recorte e colagem:** pesquisar em revistas fotos de pessoas que se pareçam com a criança.

Além do movimento, a música é algo muito presente no universo infantil. Como sabemos, criança identifica, desde a vida intrauterina a voz da mãe e, depois de nascer, aprecia cantigas de ninar que acalmam e relaxam. Ao chegar à escola, é preciso que a criança encontre neste espaço um ambiente que preserve a música enquanto linguagem humana. Ela precisa ser estimulada e valorizada no contexto educativo e, assim como o movimento, priorizar aspectos culturais locais.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL)

A interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998. v. 3, p. 45).

O conhecimento musical envolve três momentos distintos e complementares entre si:



Na produção a criança tem a oportunidade de testar diferentes objetos e materiais observando os sons que produzem. A apreciação envolve a escuta de músicas ou instrumentos musicais, desenvolvendo a habilidade de análise e reconhecimento e, na reflexão, ela cria, a partir do conhecimento adquirido, diferentes sons, produzindo o fazer musical.

Para isso, o ambiente escolar precisa favorecer esses momentos por meio da exploração de músicas variadas: com textos, sem textos e com instrumentos acústicos para que percebam de fato os sons produzidos. Além disso, o professor não deve se limitar ao repertório dito infantil, já que, muitas vezes é composto por arranjos padronizados e envolvem o consumo de outros produtos a ele associados, como sandálias e relógios de determinada cantora ou cantor infantil.

Outra recomendação do Referencial é a construção de instrumentos utilizando os mais diversos materiais: sucatas, grãos e o próprio corpo. Assim, não são necessários recursos caros e eletrônicos para que a música esteja presente na educação infantil, mas é preciso criatividade e conhecimento, por parte do professor, para permitir momentos em que essa linguagem esteja presente no dia a dia das crianças.

Apresentamos, a seguir, alguns instrumentos que podem ser confeccionados a partir de sucata. As sugestões completas podem ser vistas no livro “Educação Artística no Cotidiano Escolar, de Diniz e Valadares, Editora Fapi, volume 4. Fizemos aqui, uma pequena seleção.

- **Chocalhos de forquilha:** utilizar um pedaço de madeira em forma de Y. Furar tampinhas de garrafas. Introduzi-las num arame, que é prezo nas duas pontas da madeira.
- **Cocos:** cocos cortados, lixados e pintados a gosto.
- **Tambor com lata:** tire a tampa de uma lata de chocolatado ou leite em pó. Corte o bico de uma bexiga, estique e prenda a parte restante da bexiga na lata com um elástico. Passe fita adesiva para fixar bem.

Como sabemos, artes visuais se configuram enquanto linguagem comumente utilizada pelas crianças para se expressar na infância. Em seu documento, o MEC critica a utilização das artes visuais como passatempo ou decoração da escola, práticas essas ainda correntes em muitas escolas. As artes visuais envolvem, além das habilidades manuais para colar, recortar e pintar, a apreciação de diferentes obras de artes e o processo criativo. Assim como na música, estão presentes nas artes visuais os três processos descritos anteriormente: o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a

favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (BRASIL, 1998, v. 3, p. 91).

Dentre as principais atividades propostas em tal documento, estão aquelas nas quais as crianças manuseiam diferentes materiais e texturas, confeccionam objetos, massas e tintas, desenhavam livremente ou a partir do que é proposto pelo professor. Apreciavam obras de arte, dialogavam sobre tais obras e faziam a releitura das obras de arte estudadas. Além disso, há grande destaque na valorização dos trabalhos das crianças, ficando os mesmos expostos na escola, e o respeito à produção do outro, não sendo uma exigência a produção idêntica de todos os envolvidos em determinada atividade de produção artística.

Vale destacar que o desenho é a escrita da criança como fora para os homens das cavernas um dia. Ele é a marca daquilo que pensam, sentem e observam do mundo ao seu redor. Muitos estudiosos se dedicaram e ainda se dedicam a este aspecto das artes visuais, o desenho e mesmo que alguns destoem com relação às etapas desse processo, todos comungam a ideia de que o papel do adulto e do meio influenciam nesse processo. Para Smole (2000)

[...] ainda que haja uma evolução cognitiva da competência pictórica pela qual todos os sujeitos passam, a intervenção do adulto e do conhecimento social tem papel fundamental, seja para incrementar o desenvolvimento da competência ou aniquilá-la. Como afirma Lavelberg, a construção e a proposição das convenções dentro do sistema do desenho, assim como a criação do sistema individualizado e a evolução de cada sistema, dependem da possibilidade de *apropriação transformadora* e atualizada à realidade simbólica da criança, das convenções de épocas e de produtores distintos, como base de informação para que *a criança construa a sua própria maneira de criar*. (SMOLE, 2000, p. 45).

Tudo isso reforça o papel de nossas intervenções nas produções das crianças e nos dão indícios de que isso pode ser realizado, todavia não deve ser esperado que todos os alunos apresentem o mesmo padrão de desenho ou a mesma habilidade ao manusear materiais de artes.

As intervenções podem ser feitas, por exemplo, por meio de solicitações específicas de desenhos, que exigirão das crianças uma reflexão sobre objetos ou cenas a serem desenhados. A seguir, apresentamos algumas dessas possibilidades:

- **Desenho com indício da figura humana:** podemos propor às crianças que completem o desenho com as partes do corpo que faltam. Podemos colar apenas as cabeças de fotos reais de pessoas impressas em re-

vistas, por exemplo, e solicitar que após uma brincadeira que trabalhe o esquema corporal, completem a figura humana desenhando-a.

- **Desenho contado:** a professora conta uma história, previamente selecionada, e as crianças vão registrando enquanto apreciam a história, o cenário e as personagens dessa história.
- **Desenho autorretrato:** a professora pode propor a leitura da biografia de um pintor que tenha feito autorretratos, como Tarsila do Amaral, por exemplo, e solicitar das crianças que, após a observação diante do espelho, se desenhem.

Estes três exemplos ilustram o que chamamos de intervenção pedagógica. A professora solicita um determinado desenho, mas não espera que todos respondam às suas orientações da mesma maneira.

Além dos desenhos, a modelagem e a escultura fazem parte das artes visuais. Dependendo da faixa etária e da realidade de cada escola, podem ser realizadas atividades com massa de modelar e argila. Finalizamos o eixo artes visuais disponibilizando a receita de uma massa de modelar caseira e de baixo custo, que pode, inclusive, ser feita com a participação das crianças.

Massa de modelar caseira:

4 copos de farinha de trigo

1 copo de sal

1 potinho de corante líquido para bolo

1 fio de óleo de cozinha

Água

Modo de preparo:

Misturar a farinha, o sal, o óleo e a água aos poucos, até que a massa fique lisa e homogênea, como uma massa de pão. Dividir a massa em bolinhas e colocar algumas gotas do corante líquido. Deixar as próprias crianças terminarem a confecção da massa, misturando bem o corante, até que a cor fique uniforme. Brincar com a massa e guardá-la em papel filme ou saco plástico sem contato com o ar, na geladeira. Pode durar até uma semana.

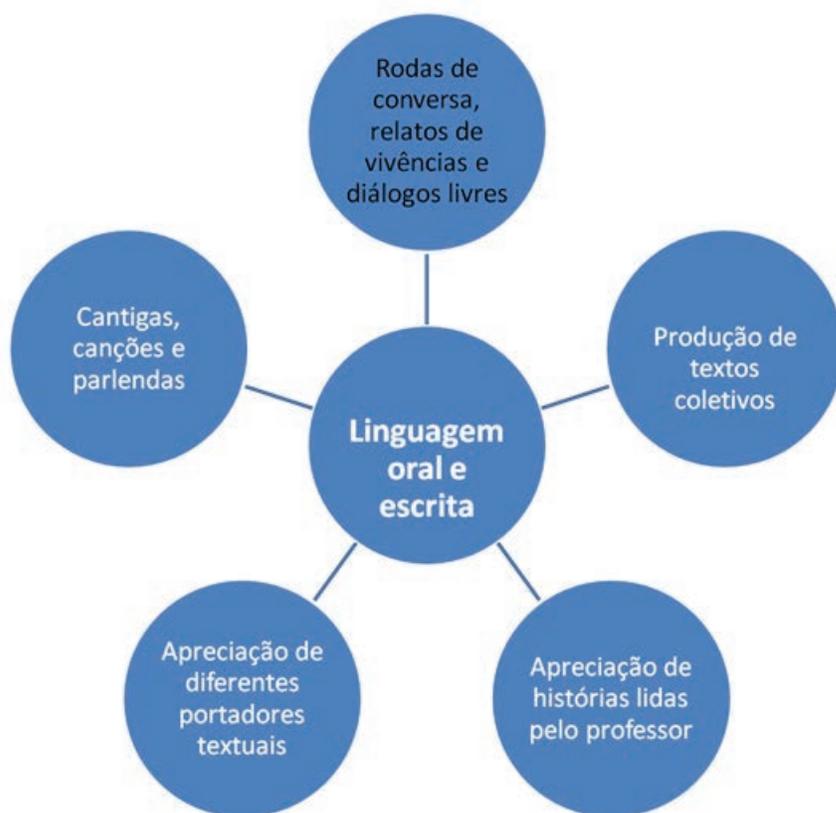
A linguagem oral e escrita, mais um eixo de conhecimento apresentado pelo Referencial, propõem a ampliação da expressão da criança e a sua capacidade de comunicação com o mundo.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio do trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, v. 3, p. 117).

Em relação à aprendizagem da língua escrita, o Referencial critica a abordagem da escrita como um sistema de codificação, no qual as crianças caminham sob letras traçadas no chão, copiam essas letras num primeiro momento, para só depois poder escrevê-las livremente.

Algumas pesquisas têm apresentado novos caminhos em relação à aquisição da língua escrita, principalmente aqueles que consideram o contexto social e econômico no qual a criança está inserida e compreendem esse processo como “letramento” tanto no discurso oral quanto no escrito. O conceito de letramento não será detalhado no presente material, mas grosso modo, se trata do processo de apropriação do mundo escrito e falado por meio de materiais impressos (revistas, jornais, receitas, rótulos etc.). É a leitura do mundo real, daquilo que realmente tem significado na vida das crianças e não o ensino das vogais por meio de cartilhas desconectadas do universo infantil.

Assim como nas outras áreas de conhecimento, é imprescindível que o ambiente escolar favoreça a vivência de situações envolvendo a fala e a escrita, desde que considerando as hipóteses das crianças sobre como se processa essa aquisição. As rodas de conversa, os relatos de vivências, os diálogos livres entre as crianças, as cantigas e canções, as parlendas, a escrita de textos coletivos (escritos pelo professor, mas elaborado pelas crianças), a apreciação de diferentes portadores textuais: receitas e bilhetes e a leitura de histórias, se configuram possibilidades, dentre muitas outras, de exploração da linguagem oral e escrita. No gráfico abaixo sintetizamos as atividades que podem ser propostas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.



As crianças precisam estar em contato constante com esse universo, encontrando na apreciação de livros, tendo na leitura feita pelo professor, mais um exemplo de comunicação e ampliação não só do vocabulário, mas também de novas experiências e conhecimentos.

Quem já teve a oportunidade de ler o Referencial, pôde observar que tal documento aborda, num único eixo, os conteúdos que envolvem o conhecimento das ciências naturais e sociais. Tal fato decorre do interesse freqüente das crianças por determinados assuntos relacionados a essas áreas e também, da necessidade desses dois temas serem trabalhados de maneira integrada.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas se investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998, v. 3, p. 163).

Neste eixo, a preocupação está na não reprodução de estereótipos culturais, mas no tratamento da informação e na riqueza de experiências oferecidas às crianças. Não se deve apresentar uma única explicação para um determinado fenômeno, mas instigar nas crianças a curiosidade pela busca e análise das mais diferentes explicações.

Ao longo de todos os eixos o Referencial sugere a elaboração de projetos, mas neste eixo, isso se faz mais que necessário, pois os fatos não ocorrem isoladamente, eles estão sempre interligados e isso representa para o professor uma grande oportunidade para levantar hipóteses com as crianças sobre determinados fenômenos, trabalhar com as pesquisas feitas com a participação das famílias e registrar coletivamente ou individualmente aquilo que foi mais significativo para o grupo, utilizando para isso, as diversas linguagens de que a criança pode fazer uso: corporal, plástica, escrita, matemática etc. Retomaremos esse eixo temático ao abordarmos a proposta da Pedagogia de Projetos.

Por diferentes motivos, durante algum tempo, pode-se dizer que em alguns casos até bem pouco tempo, o ensino/aprendizagem da matemática ocorreu de maneira repetitiva e pela memorização, bem de acordo com a idéia de como as crianças aprendem e como deve ocorrer a transposição dos conhecimentos matemáticos dos adultos para as crianças pequenas. É possível encontrar pessoas que relatam como suas primeiras experiências com a matemática a cobertura do pontilhado de numerais ou mesmo a memorização da escrita e nome dos números por uma analogia com bichos ou dando-lhes aspectos humanos.

A divulgação de pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil tem contribuído para que concepções e práticas baseadas na repetição fossem sendo questionadas. Por outro lado, “envergando completamente a vara”, corremos o risco de cair no “espontaneísmo pedagógico” gerado por interpretações equivocadas do que vem a ser a proposta construtivista de aprendizagem.

Um exemplo dessa incompreensão é a ideia de que a exploração de objetos concretos por si faz com que a criança desenvolva conceitos matemáticos; o equívoco decorre da dissociação entre a ação física (abstração empírica) e a ação intelectual (abstração reflexiva), justamente o que não ocorre do ponto de vista do sujeito que explora determinado objeto.

Há tempo educadores e psicólogos vêm pesquisando e incentivando o uso de jogos, brincadeiras, literatura infantil, entre outros como recursos metodológicos para o ensino da matemática. Os jogos e brincadeiras têm ganhado cada vez mais espaço nas escolas de educação infantil, visto a participação ativa da criança pequena e seu envolvimento natural com essas propostas. Isto não deixa de ser relevante, mas, por outro lado, é preciso lembrar que essas atividades por

si só não fazem com que a criança construa noções matemáticas específicas. É preciso, como foi dito anteriormente, intencionalidade educativa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem contribuíram também para compreender que a matemática deve ser explorada, na escola, como o era em sua origem, ou seja, a partir da resolução de problemas. Quanto a esse aspecto, o universo da escola infantil se constitui espaço propício para propor situações-problema relacionadas ao desenvolvimento do pensamento matemático.

Na aprendizagem da matemática o problema adquire um sentido muito mais preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios. [...] (BRASIL, 1998, V. 3, p.211).

Nessa perspectiva, jogos e brincadeiras têm o seu papel ainda mais valorizado, visto poderem ser percebidos e utilizados como situações, problemas que considerem os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para o enfrentamento de novos desafios.

Ainda segundo o Referencial, o trabalho com resolução de problemas faz com que as crianças desenvolvam suas capacidades de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipóteses, refletir e argumentar, o que vai ao encontro da finalidade da Matemática na educação infantil, de favorecer o desenvolvimento da capacidade de:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

A concepção exposta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parte da perspectiva:

Aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos de seu ambiente físico e sociocultural (BRASIL, 1998, v. 3, p. 217).

Ao encontro disso, concordamos com Cardoso (2008), quando afirmar que ao utilizar as brincadeiras infantis para o ensino da matemática, o professor permite que as crianças vivenciem situações que envolvem as habilidades de: medir, contar, comparar, acrescentar, retirar, localizar-se no espaço, identificar e representar figuras geométricas, fazer uso da linguagem matemática, criar estratégias, solucionar problemas, argumentar, aceitar limites, lidar com frustrações, cooperar e respeitar a vontade do grupo. E, de acordo com sua pesquisa, todas essas habilidades culminam no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Em sua pesquisa Cardoso analisou quatro brincadeiras infantis: coelhinho sai da toca, queima, alerta e mãe da rua.

Para finalizar o eixo do ensino da matemática apresentamos o quadro abaixo (CARDOSO, 2008, p.130), no qual podemos verificar quais habilidades podem estar presentes nas brincadeiras infantis pesquisadas pela autora.

Quadro 6 Habilidades presentes nas brincadeiras

Noções matemáticas explicitadas pelas crianças:	Noções não matemáticas: valores e atitudes.
<ul style="list-style-type: none">• forma geométrica plana: retângulo e circunferência;• opções espaciais: limite, vizinhança, espaços adjacentes, localização espacial (em relação aos outros e ao espaço da brincadeira);• registro gráfico: proporção, representação geométrica;• número, quantidade e igualdade;• uso correto de expressões de lugar e comparação;• desenvolvimento da observação e da comparação;• distinção entre plano e espacial;• classificação (das crianças segundo funções / papel no jogo);• pertencer e não pertencer (a determinado conjunto);• noção de ordem primeiro, segundo etc.);• noção de movimento e velocidade;• simetria;• comparações entre quantidades;• emparelhamento entre elementos de um conjunto;• comparação entre dimensões (as partes do campo / registro);• noção de tamanho (altura, por exemplo).• deslocamento;• comparação de movimentos (sentido e velocidade).	<ul style="list-style-type: none">• criação de regras para a brincadeira;• respeito às regras que elas mesmas criaram;• capacidade de aprender com o outro;• capacidade de argumentação;• descentração do pensamento;• cooperação;• aprender com as dificuldades;• aprender a lidar com a frustração;

A leitura do Referencial, importante para a prática docente daquele que atua na Educação Infantil, considera as mais variadas manifestações das crianças e a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Como todo documento oficial, foi fruto de muita discussão e até polêmicas, sobretudo com relação ao fato de alguns pareceres terem sido delicadamente “desconsiderados”, evidentemente, àqueles que se manifestavam com certa oposição ou de modo mais crítico (FARIA & PALHARES, 2007).

No entanto, de acordo com documentos oficiais do governo (BRASIL, 2003),

O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, diferentemente do Referencial Curricular Nacional, adquiriram um caráter mandatório, ou seja, são orientações que devem ser seguidas por instituições de ensino e tratam não apenas do aspecto educativo-pedagógico, mas também de aspectos inerentes ao funcionamento dessas instituições.

Em 17 de dezembro de 2009, com a Resolução nº 5, o governo fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem como elementos centrais:

- A articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
- A elaboração de um currículo próprio, que tenha como princípios práticas que articulem experiências e saberes das crianças relacionados ao conhecimento sobre o patrimônio cultura, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Promovendo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.
- Propostas pedagógicas que considerem a criança como sujeito histórico e de direitos, privilegiando interações que permitam a construção de sua identidade cultural e coletiva, por meio de brincadeiras, uso da imaginação, observação e experimentação.

Gostaríamos de destacar o artigo 6º, no qual são descritos os princípios norteadores para as práticas pedagógicas:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Além disso, o texto completo reforça a necessidade de que as propostas pedagógicas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica e, de acordo com o artigo 8º, que estimulem processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

De acordo com o parágrafo 1º para que isso seja de fato realizado,

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

As Diretrizes indicam ainda aspectos específicos, referentes aos povos indígenas, filhos de agricultores e demais minorias. Não temos, no entanto a intenção de detalhar tais aspectos, que podem ser diretamente lidos no corpo da lei.

Gostaríamos, no entanto, de destacar as orientações trazidas pelas Diretrizes no que tange aspectos funcionais das instituições infantis como matrículas e faixa etária das crianças, pois tais diretrizes, frutos da lei que incorporou as crianças de seis anos ao Ensino Fundamental 1, trouxeram algumas mudanças, não exatamente ao que se refere à Educação Infantil, mas ao modo como as crianças com seis anos passaram a ser vistas.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

As Diretrizes tratam ainda, de aspectos avaliativos e de sistematização do conhecimento. Não nos deteremos aqui a detalhes e indicamos a leitura completa de tal documento como referência para àqueles que pretendem ou que já trabalham com esta faixa etária².

Além do Referencial e das Diretrizes Curriculares, outra proposta pedagógica para a educação Infantil é a “Pedagogia dos projetos”.

Esta proposta, que teve origem na região de Reggio Emilia, na Itália, parte do princípio de que os temas de estudo podem ser centrados nos interesses das crianças. Assim, ao professor cabe a tarefa de conciliar esses interesses ou explorá-los em pequenos grupos, oferecendo momentos oportunos para a socialização daquilo que será aprendido.

Nesta perspectiva, os problemas ganham outro significado, o de algo que precisa ser estudado, conhecido, para que se possa encontrar uma solução. Sendo assim, o contexto cultural e social no qual vivem as crianças e no qual a própria escola está inserida ganha destaque.

O primeiro passo é identificar os problemas enfrentados ou pela escola de modo geral, ou por uma determinada sala, por exemplo. Feito isso, é necessário buscar alternativas para solucioná-los.

Transpondo esse conceito para o trabalho direto com as crianças, pode-se dizer que o professor deixa de ser aquele que detém todo o saber e se torna um mediador da construção do conhecimento. Identificando uma curiosidade do grupo ou uma dificuldade a ser superada, cabe ao professor apresentar as ferramentas necessárias para que as crianças construam conceitos e se apropriem do conhecimento já produzido pela humanidade.

O trabalho com os projetos estimula atitudes que podem contribuir para uma formação mais crítica, como por exemplo: superar dificuldades, lidar com o imprevisto, buscar conhecimentos, lidar com a frustração, satisfazer a própria curiosidade, questionar, levantar hipóteses e considerar o ponto de vista do outro. Além disso, no trabalho com os projetos, o grupo se fortalece e passa a considerar atitudes como: respeito, tolerância, amizade, cooperação, solidariedade, entre outros. (HARRIS, J. & BENEKE, S. 2005).

Para Moraes (2005),

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que sente uma parte do mundo desde o nascimento, uma criança cheia de curiosidade, de desejo de viver, com grande capacidade de se comunicar, capaz de criar, de se orientar

2 O texto completo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil está disponível no ambiente virtual.

e se desenvolver. Uma criança que pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. Portanto, a imagem da criança é a de um ser competente, ativo e crítico, ou seja, sujeito da vida, capaz de produzir mudanças [...] (MORAES, 2005, p. 22)

A ideia central dessa proposta é que de fato a criança seja considerada enquanto ser social, capaz de se expressar por meio das mais variadas linguagens e se debruçar sob os mais diversos problemas, na busca de uma resolução concreta.

Moraes (2005) faz referência ao trabalho de outra autora Mello, S. (1997) e descreve algumas diretrizes para o desenvolvimento de um projeto, sendo elas:

- Garantir a participação das crianças sobre os objetos a serem conhecidos.
- Planejar com as crianças, executar com as crianças e avaliar com as crianças tudo o que estiver relacionado ao tema em estudo.
- Explorar com as crianças as diversas fontes de informação.
- Garantir que a criança avance no seu desenvolvimento.
- Registrar todo o processo.

Neste sentido, o professor compartilha com as crianças todas as etapas do projeto, mas não podemos nos enganar, acreditando que tudo poderá ficar nas mãos das crianças. Esse não é o sentido da proposta, pois ao professor, mediador do processo, cabe ser,

[...] o guia do projeto, alguém que mediará as relações da criança com o conhecimento e com o grupo. Esse papel é fundamental e o professor deve ter clareza da sua responsabilidade. Ao iniciar o projeto, ele precisa fazer perguntas, questionar as crianças, além de saber ouvi-las atentamente, pois é o momento de descobrir o que as crianças desejam descobrir. Fazer anotações, gravar e transcrever as falas das crianças durante as discussões, procurar onde está a dúvida, o desejo de querer conhecer [...] (MORAES, 2005, p.25).

Considerando a perspectiva histórico-cultural, identificamos o papel da coletividade e do conhecimento construído socialmente como algo inerente ao desenvolvimento do ser humano. Assim como para nós, adultos, os fatos precisam ter sentido, o mesmo ocorre com as crianças. A aprendizagem precisa ser desafiadora, elas precisam de um motivo claro, para que aprender tenha sentido. De acordo com os estudos realizados até o momento, a proposta da “Pedagogia de Projetos” promove esse sentido, pois carrega em si a busca por soluções e, como sabemos, os problemas geram necessidades de resolução.

Nessa busca por solucionar problemas, as crianças adquirem outras habilidades, dificilmente exploradas fora desse contexto desafiador, como, por exemplo: compreender fenômenos, pensar sobre objetos, captar a lógica, buscar soluções e resolver problemas.

A seguir, apresentaremos o exemplo de um projeto que foi desenvolvido com crianças de cinco anos em uma escola de educação infantil na cidade de São Carlos-SP. Conforme citamos anteriormente, os projetos costumam interligar as diversas áreas do conhecimento e, com certa frequência, tendo como “pano de fundo” elementos dos ambientes social e natural. Reforçamos a ideia de que apresentar esse projeto no presente material possui um caráter meramente ilustrativo sobre o modo como um projeto poder ser escrito/sistematizado pelo professor. Apenas visando uma melhor compreensão, vale destacar que as crianças se interessaram pelo assunto: surgimento do arco-íris e a professora, que vinha identificando conflitos e até alguns pré-conceitos, expressados por meio de falas e brigas entre as crianças, resolveu unir essas duas temáticas: arco-íris e diversidade.

Projeto: Vivendo na diversidade

Turma: Pré 1 (5 anos)

Introdução

O projeto “Vivendo na diversidade” surgiu primeiro de uma curiosidade das crianças e, segundo de uma necessidade do grupo em aceitar as diferenças.

A curiosidade do grupo está voltada para a questão de como se forma o arco-íris e eu, enquanto professora, aproveitarei tal interesse para explorar também o fato de sermos diferentes. Cada um de nós possui um tipo físico, um costume e uma família diferente, o que exige a aceitação do modo como cada um fala, se veste, se alimenta etc.

Assim como as cores do arco-íris são diferentes, nós também nos diferenciamos por diversos aspectos e é importante que as crianças saibam lidar com essa diferença respeitando-a.

Justificativa

Vivemos em um mundo no qual as diferenças são massacradas, sejam elas, por cor, etnia, sexo ou religião. Dizer que superamos questões como essas significa fechar os olhos para as notícias que invadem as nossas casas por meio da televisão.

Na sala de aula não é diferente. É claro que, levando em conta as devidas proporções, as crianças são discriminadas e se discriminam mutuamente pelos mais variados motivos: por falar de um jeito diferente, por não ter a sandália da última moda, por estar acima do peso ou muito abaixo dele, por não gostar de uma determinada brincadeira, etc.

Em contato diário com situações desse tipo, me sinto na obrigação de explorar esse tema com o grupo buscando, entre outras coisas, a flexibilidade e a aceitação de que somos sim diferentes, mas que na essência somos todos seres humanos que merecem respeito.

Além disso, somos seres sociais e, aprender a conviver talvez seja a mais difícil das lições. Ao desenvolver o projeto “Vivendo a diferença”, as crianças serão envolvidas no universo da troca de saberes, costumes, culturas, idéias e valores. Norteados por uma ação pedagógica ainda mais intencional neste sentido. Não restringindo este assunto apenas aos momentos de conflitos, mas discutindo coletivamente nossos pontos de vista.

Sabemos que o ser humano é um ser essencialmente social e sua identidade constrói-se na interação social. Segundo Vygotsky (1989), não há oposição entre o plano social e individual, visto que a ação do sujeito é considerada ação entre sujeitos e o desenvolvimento é, assim, alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado”. (SMOLE, 2000, p. 135).

Objetivo geral:

- *Compreender, por meio da metáfora cores do arco-íris, a diferença entre as pessoas e, principalmente, o respeito a essa diferença.*
- *Objetivos essenciais do projeto:*
- *Identificar as diferentes cores que formam o arco-íris;*
- *Conhecer como se forma o arco-íris no céu;*
- *Levantar hipóteses sobre o projeto;*
- *Expressar-se nas mais diferentes linguagens: oral, escrita, gráfica, corporal e musical;*
- *Compreender as diferenças entre as pessoas;*
- *Identificar os costumes de cada família e as preferências de cada criança do grupo;*
- *Realizar classificações, quantificações, seriações e ordenações;*

- *Adquirir habilidades motoras finas;*
- *Conhecer, identificar, nomear e traçar letras significativas (relacionadas ao projeto);*
- *Participar de rodas de conversa respeitando a vez do outro falar;*
- *Explorar todas as potencialidades de seus corpos, percebendo facilidades e limitações;*
- *Conseguir lidar com a frustração aceitando suas próprias dificuldades;*
- *Estabelecer atitudes de cooperação e respeito;*
- *Identificar diferenças e similaridades físicas entre todos do grupo;*
- *Compreender que os apelidos podem não ser bem aceitos e chatear o amigo;*
- *Compreender que nem sempre podemos dizer o que pensamos;*
- *Fazer de nossa classe um lugar feliz de muito respeito e cooperação.*

Estratégias previstas:

Inteligência linguística:

- *Roda de conversa para explicar ao grupo o nome de nosso projeto e porque ele foi escolhido. Abordar apenas a questão do arco-íris neste momento. Estimulando o levantamento de hipóteses sobre como ele acontece e por que; registrar as hipóteses das crianças em meu diário;*
- *Retomar as hipóteses das crianças para a elaboração de um de texto coletivo que será escrito na cartolina do modo como as crianças o estruturarem;*
- *Ler o texto coletivo produzido corrigindo-o junto com o grupo, demonstrando que sempre podemos alterar aquilo que fazemos (ser flexível às mudanças);*
- *Ilustrar o texto coletivo por meio de desenhos;*
- *Mostrar as fotos da experiência com água ao grupo e decidir coletivamente o que escreveremos nas etiquetas;*
- *Ir até a sala de informática digitar as frases das etiquetas;*
- *Pesquisa para casa: a ordem correta das cores do arco-íris;*
- *Força com o nome das cores;*
- *Leitura da pesquisa feita em casa – socialização do trabalho;*

- *Elaborar o bilhete de autorização do passeio ao CDCC;*
- *Preparar uma palestra para as demais turmas contando o que aprenderam;*
- *Confeccionar os convites da palestra;*
- *Explorar o portador textual: receita gelatina colorida, vivenciando a função da escrita;*
- *Sala de informática: desenho do arco-íris no computador;*
- *Leitura e interpretação do livro “Faca sem ponta, galinha sem pé” para iniciar a discussão das diferenças, começando pelo gênero (menina e menino);*
- *Pesquisa para casa: do que seu filho (a) brinca?; Quais atividades ele desenvolve fora da escola?*
- *Roda de conversa: o que acharam das brincadeiras? Será que menino só brinca de carrinho e menina só brinca de boneca?*
- *Leitura e interpretação do livro: “Porque meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?”;*
- *Roda de conversa com as crianças: coisas de menino / coisas de menina;*
- *Adaptar a história lida para ser apresentada às outras classes;*
- *Pesquisa para casa: o que vocês costumam fazer nos finais de semana? Há alguma tradição de família? Eventos ou costumes que vocês seguem?*
- *Leitura e socialização das pesquisas para que percebam que cada família tem os seus costumes;*
- *Ilustrar os costumes e expor na classe;*
- *Pesquisar em revistas pessoas que se pareçam com elas;*
- *Levar o espelho para a classe e deixar que as crianças se observem livremente. O que elas vêem? Anotar tais impressões;*
- *Confeção do livro “Eu sou assim”, com preferências de cada criança (comidas, roupas, cores, brincadeiras, brinquedos);*
- *Confeção do livro “Nós somos assim” para finalizar o projeto. Apesar das diferenças, nos divertimos muito juntos!*
- *Atividades dirigidas que surgirem ao longo do projeto com o objetivo de registrar aprendizagens, conceitos e descobertas.*

Inteligência lógico-matemática:

- *Conhecer as cores primárias e misturá-las livremente para ver o resultado dessa mistura;*
- *Explorar quantidades por meio de brincadeiras dirigidas: boliche, coelhinho sai da toca, pega-pega, etc; ou jogos em sala: pino dos números, dominós, contagem de crianças, objetos etc.*
- *Criar seqüências lógicas com até dois atributos (cor e forma);*
- *Explorar noções de ordem a partir da ordem das cores do arco-íris; Organizar os papéis recortados seguindo a ordem do arco-íris;*
- *Estabelecer relações entre o que aprendem;*
- *Solucionar conflitos presentes no dia-a-dia;*
- *Conhecer a função dos números pela exploração da receita da culinária Gelatina colorida;*
- *Brincadeiras em sala: bingo das cores, dominó das cores, dominó das quantidades.*

Inteligência naturalista:

- *Realizar a experiência com água (mangueira) contra o sol para que todos vejam o arco-íris. Aproveitar para brincar no espelho d'água; registrar a atividades com muitas fotos;*
- *Visitar o CDCC – laboratório de física;*
- *Realizar a culinária gelatina colorida (união de todas as cores); hábitos de higiene alimentar;*
- *Levar o espelho para a classe e deixar que as crianças se observem livremente. O que elas vêem? Anotar tais impressões;*
- *Autorretrato no prato de papel: deixar lã de várias cores, papéis para fazer os olhos, a boca, canetinha, etc. Como as crianças se vêem? Partes do rosto.*

Inteligência corporal-cinestésica:

- *Brincadeira dirigida: elefantinho colorido; boliche, coelhinho sai da toca, pega-pega etc.*
- *Dia do trocado: fazer de conta que passamos por debaixo do arco-íris, como no livro de Ruth Rocha e mudamos de sexo. Do que brincarão? Será que os meninos conseguirão brincar de boneca e as meninas de carrinho? Será que vão gostar da experiência?*

- *Realizar a experiência com água (mangueira) contra o sol para que todos vejam o arco-íris. Aproveitar para brincar no espelho d'água; registrar a atividades com muitas fotos;*
- *Levar o espelho para a classe e deixar que as crianças se observem livremente. O que elas vêem? Anotar tais impressões;*
- *Autorretrato no prato de papel: deixar lã de várias cores, papéis para fazer os olhos, a boca, canetinha, etc. Como as crianças se vêem? Partes do rosto.*
- *Inteligência Musical:*
- *Rodas cantadas com as músicas preferidas das crianças;*
- *Gravação de um CD com as músicas preferidas das crianças;*
- *Brincadeiras musicais não necessariamente vinculadas ao projeto: ritmo, timbre, som / silêncio etc.*

Inteligência espacial:

- *Ilustrar o texto coletivo por meio de desenhos;*
- *Brincadeiras dirigidas: boliche, coelhinho sai da toca, pega-pega etc.*
- *Levar o espelho para a classe e deixar que as crianças se observem livremente. O que elas vêem? Anotar tais impressões;*
- *Autorretrato no prato de papel: deixar lã de várias cores, papéis para fazer os olhos, a boca, canetinha etc. Como as crianças se vêem? Partes do rosto;*
- *Rodas cantadas com as músicas preferidas das crianças;*
- *Brincadeiras musicais não necessariamente vinculadas ao projeto: ritmo, timbre, som / silêncio etc.*

Inteligência intra e interpessoal:

- *Roda de conversa para explicar ao grupo o nome de nosso projeto e porque ele foi escolhido. Abordar apenas a questão do arco-íris neste momento. Estimulando o levantamento de hipóteses sobre como ele acontece e por que; registrar as hipóteses das crianças em meu diário;*
- *Retomar as hipóteses das crianças para a elaboração de um de texto coletivo que será escrito na cartolina do modo como as crianças o estruturarem;*

- *Ler o texto coletivo produzido corrigindo-o junto com o grupo, demonstrando que sempre podemos alterar aquilo que fazemos (ser flexível às mudanças);*
- *Mostrar as fotos da experiência com água ao grupo e decidir coletivamente o que escreveremos nas etiquetas;*
- *Dia do trocado: fazer de conta que passamos por debaixo do arco-íris e mudamos de sexo. Do que brincarão? Será que os meninos conseguirão brincar de boneca e as meninas de carrinho? Será que vão gostar da experiência?*
- *Roda de conversa: o que acharam das brincadeiras? Será que menino só brinca de carrinho e menina só brinca de boneca?*
- *Leitura e interpretação do livro: “Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?”;*
- *Roda de conversa com as crianças: coisas de menino / coisas de menina;*
- *Adaptar a história lida para ser apresentada às outras classes;*
- *Pesquisa para casa: o que vocês costumam fazer nos finais de semana? Há alguma tradição de família? Eventos ou costumes que vocês seguem?*
- *Leitura e socialização das pesquisas para que percebam que cada família tem os seus costumes;*
- *Ilustrar os costumes e expor na classe;*
- *Pesquisar em revistas pessoas que se pareçam com elas;*
- *Levar o espelho para a classe e deixar que as crianças se observem livremente. O que elas vêem? Anotar tais impressões;*
- *Confecção do livro “Eu sou assim”, com preferências de cada criança (comidas, roupas, cores, brincadeiras, brinquedos);*
- *Confecção do livro “Nós somos assim” para finalizar o projeto. Apesar das diferenças, nos divertimos muito juntos.*

Inteligência pictórica:

- *Ilustrar o texto coletivo por meio de desenhos;*
- *Elaborar o bilhete de autorização do passeio ao CDCC;*
- *Preparar uma palestra para as demais turmas contando o que aprenderam;*

- *Confeccionar os convites da palestra;*
- *Autorretrato no prato de papel: deixar lã de várias cores, papéis para fazer os olhos, a boca, canetinha etc. Como as crianças se vêem? Partes do rosto;*
- *Desenho das brincadeiras e atividades musicais;*
- *Sala de informática: desenho do arco-íris no computador;*
- *Confeção do livro “Eu sou assim”, com preferências de cada criança (comidas, roupas, cores, brincadeiras, brinquedos);*
- *Confeção do livro “Nós somos assim” para finalizar o projeto. Apesar das diferenças, nos divertimos muito juntos.*

Produto final: *Organização de todo material produzido (fotos, cartazes, textos coletivos e desenhos) para que seja feita uma exposição na escola, aberta a todos.*

Esperamos que o exemplo de um projeto tenha sido ilustrativo e que a ideia de que o trabalho com projetos é mais fácil ou menos direcionado tenha sido colocada em xeque, pois como vimos, a professor precisou não apenas observar muito bem o seu grupo, mas integrar suas necessidades com o interesse das crianças e com conteúdos específicos de seu plano anual de ensino.

Por fim, gostaríamos de encerrar essa temática citando novamente Moraes (2005), que sintetiza nossa opinião sobre essa proposta.

Quando falamos no trabalho com projetos na Educação Infantil, não é nosso objetivo enfatizar a pré-escolarização das crianças, mas tratarmos de um trabalho consciente, que valorize o lúdico, forma pela qual a criança pré-escolar aprende. Um trabalho em que as professoras estejam envolvidas, que tenham condições de desenvolver seu trabalho, e não desvalorizem a participação das crianças. Podemos tratar de diversos assuntos com as crianças, apreciando seus conhecimentos e entendimentos sobre a realidade, buscando e selecionando informações, criando expectativas e interesses nas crianças por conhecer mais (MORAES, 2005, p. 46).

2.4 Estudos complementares

Artigos:

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200012-&script=sci_arttext. Acesso em: 04/jul/2011.

Documentos oficiais:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v.1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Livro:

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.

2.5 Considerações finais

Ao longo desta unidade, vimos as principais áreas do conhecimento que precisam ser estimuladas pelo processo educativo presente na escola de Educação Infantil. Além de conhecer as características da faixa etária com a qual atuam, os professores precisam lidar com uma série de outros fatores que influenciam suas ações e, conseqüentemente a aprendizagem das crianças, como o manejo de sala, a capacidade de criar diante do inesperado e a flexibilidade para fazer adequações metodológicas quando necessário.

As propostas apresentadas tiveram o intuito de, entre outras coisas, elucidar quão amplo e cuidadoso deve ser o trabalho do professor de Educação Infantil e quão difícil é saber lidar com tantas situações inesperadas. Promover o equilíbrio entre cuidar/educar; brincar/sistematizar o conhecimento são os grandes desafios desse contexto educativo.

Sabemos que as dificuldades são muitas e que a prática docente na Educação Infantil ainda não conquistou a valorização merecida, mas sabemos também, que somos parte desse processo e que cabe a nós lutar por essa valorização realizando um trabalho de qualidade, com intencionalidade e reflexão.

Patricia Maria Fragelli

UNIDADE 3

A aprendizagem da docência

3.1 Primeiras palavras

A formação dos professores apresenta-se como um processo contínuo de aprendizagem, aperfeiçoamento e reflexão. Um processo que se inicia com as primeiras interações sociais do sujeito e se solidifica através da teoria, da prática e da pesquisa.

Um processo de formação profissional, qualquer que seja ele, tem sua história. Há uma gênese e uma evolução num processo de socialização profissional. Há uma historicidade vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer, que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos... Vale lembrar que essas concepções se formam de maneira acrítica, impregnando fortemente, inclusive com a vivência de todos, os problemas do dia-a-dia das escolas.

Quando os alunos chegam aos cursos de formação básica, já têm anos de formação, de imagens, de crenças, de valores, de gostos ou desgostos, de preferências ou preconceitos em relação as profissões, incluindo a de professor.” (MARIN, 1996, p. 162).

É dentro desta perspectiva que esta unidade se apresentará, partindo do pressuposto de que o “tornar-se professor” é um processo que envolve concepções teóricas e vivências práticas. É um processo que não se inicia ou se finda quando o aluno recebe seu diploma do Ensino Superior e torna-se apto legalmente a exercer sua profissão. Mais do que isto, é um caminho percorrido ao longo da vida, que envolve crenças, concepções, vivências, decisões, influências familiares e/ou religiosas, derrotas, conquistas, exemplos etc. Começa com as primeiras interações sociais, mas não há época determinada para terminar.

3.2 Problematizando o tema

Quando o professor inicia seu exercício docente, frequentemente mantém um estreito vínculo com o referencial teórico estudado durante seu curso de formação específica. Como tais fontes de informação não são suficientes para resolver as situações inesperadas, acaba por resolvê-las por outros meios. Sendo

que, em muitos momentos, parece existir a retomada de modelos existentes ao longo de sua vida escolar, ou seja, diante do novo, o professor improvisa de acordo com suas experiências passadas.

Com o passar do tempo, a experiência e a prática docente vão se tornando tão importantes e necessárias quanto as teorias. Existe até a sugestão de se entender a formação inicial do professor, enquanto um momento voltado apenas para o início da carreira, como o próprio nome diz. E neste processo de formação inicial, a prática do Estágio se configura como um mecanismo forte para a construção de “modelos” considerados adequados ou para a reflexão sobre determinadas práticas, que nem sempre proporcionam resultados de qualidade

O estágio é um momento bastante significativo para a atuação do futuro professor, mas até que ponto ele é determinante para sua prática? Será o estágio o meio mais adequado para que o futuro professor tenha contato com a prática? O Estágio proporciona momentos de reflexão que levam à práxis pedagógica? Complementando estas indagações, Ludke (1996), aponta: *“Que força tem os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho futuro do professor? Como fica a delicada relação entre a teoria e a prática na passagem do estudante pelas escolas de formação?”*.

Até a promulgação da lei de Diretrizes e Bases para a Educação 9394/96, os cursos de licenciatura possibilitavam certo distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que a disciplina de Estágio era vista apenas como uma complementação e não como parte integrante do curso. A partir desta Lei, os cursos de licenciatura procuraram articular aspectos tão importantes e necessários das teorias, aos indispensáveis episódios práticos – e essa articulação ganhou força com a sistematização das disciplinas de Estágios como obrigatórias nas grades curriculares das licenciaturas, assim como distribuídas ao longo das mesmas.

O estágio não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno das diferentes licenciaturas simplesmente transfere, transpõe para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal. Deve constituir-se como um dos momentos fundamentais dos cursos de formação de professores, integrado aos demais componentes curriculares, levando em consideração experiências adquiridas. Nesse sentido, o estágio é tomado como um momento de observação, experimentação e de produção reflexiva de conhecimentos, sendo a ação problematizada e refletida não somente no contexto do estágio, mas também após sua realização, envolvendo uma orientação com os demais participantes desse momento formativo: alunos e professores” (FRAGELLI, p. 93, 2008).

Considerando a necessidade atual de uma postura educacional reflexiva, o processo de formação inicial deve possibilitar aos futuros profissionais

situações de discussão sobre a prática docente diante diversas situações (inclusão, violência, drogas, tecnologias, globalização...), através de disciplinas que contemplem o assunto e oportunidades práticas diante da situação (estágios).

3.3 Novas tendências sobre o trabalho docente

Ao analisar a evolução dos estudos referentes à área de formação docente, Guarnieri (1996) indica que antes da década de 1960, estudos denominados presságio-produto centravam suas investigações na influência que as características pessoais dos professores exerciam sobre seus alunos, na perspectiva de que os educadores determinavam a aprendizagem dos alunos, ou seja, professores muito simpáticos poderiam influenciar positivamente o processo de aquisição do conhecimento por parte do estudante. Assim como aquele professor mais sério, reservado, poderia dificultar a aprendizagem devido a sua postura, por dar a impressão de ser sua disciplina mais difícil. Ou ainda, que os alunos aprendessem menos com professores descontraídos e aparentemente descomprometidos, do que com aqueles muito organizados e pouco brincalhões.

Várias críticas foram feitas a tais estudos, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem parecia mostrar-se mais amplo do que a simples relação personalidade do professor/ aprendizagem do aluno.

No início da década de 1970, surgiu uma nova perspectiva, denominada processo-produto. Nessa ocasião, os estudiosos direcionaram suas investigações para o comportamento observável dos professores, tendo por base que esse poderia determinar a aprendizagem do aluno. A crença era a de que as atitudes positivas por parte do professor, como elogios, brincadeiras ou até “pontos positivos”, poderiam estimular e até determinar a aprendizagem do aluno. Apesar dos resultados obtidos, aparentemente essa era uma visão bastante restrita, pois o comportamento do professor vai muito além do observável. As justificativas para suas atitudes, seus valores e suas concepções mostram-se como fruto de todo um processo de vida, construídos ao longo dos anos e que interferem na sua atuação docente.

Ao final da década de 1970 surge uma nova linha investigativa, cuja preocupação centrava-se mais nos processos de pensamento e tomada de decisões dos professores durante sua atividade profissional.

Essa nova linha investigativa adota dois enfoques: *o modelo de tomada de decisões*: que procura estudar quais fatores interferem na tomada de decisões do professor, levando-se em conta que eles podem ser internos (crenças, juízos, valores, características pessoais) e externos (alunos, escola, administração); e

o *modelo do processamento de informação*, que procura relacionar a definição que o professor tem a respeito do que seja ensino e o que, de fato, sua conduta aponta sobre o estudante. Pois se sabe que é comum ao professor usar de um discurso todo articulado, coerente e na maioria das vezes condizente à propostas pedagógica da escola em que atua, mas quando colocado em prática, deixa algumas arestas. Não que o professor não acredite no discurso que pronuncia, mas que ele, por si só, não é suficiente para dar conta de toda a realidade vivenciada em sala de aula. Sendo assim, em alguns momentos, as atitudes tomadas pelos professores vão de encontro ao que eles dizem, chegando até a contradizer o discurso por eles apresentado.

Estudos referentes à formação docente:

- Antes da década de 1960: estudos denominados presságio produto indicavam que as características pessoais dos professores poderiam determinar a aprendizagem dos alunos.
- No início década de 1970: estudos denominados processo produto indicavam que os comportamentos “observáveis” dos professores poderiam determinar a aprendizagem dos alunos.
- No final da década de 1970: surge uma nova linha investigativa, que não descarta as contribuições das anteriores, evidencia os processos de pensamento e de tomada de decisões, por parte dos professores, como determinantes para o ensino e a aprendizagem.

Vários estudiosos, como Garcia (1992) Perrenoud (1993) e Nóvoa (1995), têm adotado essa linha investigativa (centrada nos processos de pensamento e de tomada de decisões dos professores durante sua atividade profissional) com a finalidade de esclarecer um pouco mais o trabalho do professor, que articula vários componentes, como sua formação acadêmica (processo de escolarização) e aspectos de ordem pessoal e social. Pode-se dizer que a *formação inicial* do futuro professor, a *formação continuada*, assim como seu relacionamento familiar e social, seu processo de amadurecimento, o contexto político socioeconômico e afetivo em que foi criado, sua participação enquanto aluno em geral, de um curso específico de formação docente e enquanto professor de alunos das séries iniciais ou das séries da H.E.M (habilitação específica para o magistério) poderão influir e até determinar sua atuação em sala de aula. O processo de formação profissional do docente é bastante amplo e complexo, assim como o seu trabalho em sala de aula.

No que se refere à formação inicial, Imbernón (2000) defende a ideia de que é ela quem irá fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, uma vez que se configura como o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Schön (1983) denomina este modelo conceitual de *racionalidade técnica*, pois visa fornecer ao professor o status de técnico – especialista. Acredita-se que durante a formação inicial o futuro docente se apropriará de conhecimentos profissionais que utilizará em sua futura atuação profissional. Portanto, de acordo com esta linha investigativa, as práticas proporcionadas pelos estágios são de extrema importância e necessidade, pois evidenciam situações concretas do cotidiano da sala de aula.

É esperado que o futuro profissional docente possa ter, durante sua formação inicial, através dos estágios, contato com situações teóricas e práticas relacionadas à toda diversidade do trabalho docente.

Autores como Pérez Gómez (1995) procuram superar essa concepção *linear e mecânica* entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, visando entender como os professores utilizam o conhecimento técnico em situações desconhecidas e complexas, como administram situações inesperadas, manipulam hipóteses de trabalho, reformulam rotinas, criam estratégias, procedimentos e recursos educacionais.

Essa perspectiva pautada na capacidade de o professor gerenciar situações problemáticas do seu cotidiano, criando, inventando e inovando, resolvendo situações práticas com base em conhecimentos teóricos é denominada de *racionalidade prática*. Essa capacidade é favorecida quando o aluno ainda em processo de formação inicial pode ter acesso as situações cotidianas, por meio dos estágios.

É possível inferir que o processo de formação inicial mostra-se extremamente rico no que se refere à futura atuação docente, uma vez que poderá possibilitar a associação entre a racionalidade técnica (execução de determinadas técnicas e procedimentos) e o processo de reflexão crítica (verificando quais técnicas e procedimentos são mais adequados em determinados contextos).

Quando os professores iniciam o exercício efetivo da docência, passam a ter a oportunidade de participarem de cursos de capacitação, reciclagem ou atualização profissional fornecidos pelas universidades ou secretarias de educação. Esse processo de formação é denominado de *formação continuada*, pois é realizado após a conclusão do curso que promove a formação inicial.

Há vários estudos que questionam a dinâmica tradicional de cursos de capacitação do profissional em exercício, que apresentam uma dicotomia entre os que produzem o conhecimento ou a teoria, que seriam os pesquisadores e

especialistas e os que aplicam esse conhecimento na prática pedagógica, que seriam os professores. Nessa perspectiva, os professores seriam apenas meros executores de conhecimentos produzidos por outros que não necessariamente vivenciam a realidade das salas de aula.

Visando superar essa perspectiva tradicional da formação continuada, vários estudos e reflexões têm sido realizados, com o objetivo de desenvolver uma nova concepção de formação continuada. Dentre estes estudos, merece destaque os de Candau (1996), que distingue três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.

A primeira tese defende a idéia de que o *locus* de formação continuada deva ser transferido das universidades ou secretarias de ensino para as escolas de primeiro e segundo graus. É no contexto escolar que o professor poderá exercitar seu processo de formação continuada. Dentro dessa perspectiva, a escola deveria promover momentos de trocas e reflexões coletivas para que os profissionais pudessem socializar experiências, questionar sobre suas práticas, discutir estratégias adotadas e estipular caminhos que favorecessem o coletivo.

A segunda tese valoriza os saberes docentes advindos da prática cotidiana.

A terceira e última tese contempla a necessidade de se reconhecer as diferentes fases do desenvolvimento profissional, no planejamento da formação continuada. Candau (1996) se reporta a Huberman (1989), que fez um trabalho sobre as diferentes fases do desenvolvimento profissional, indicando como etapas básicas do desenvolvimento do professor: a) entrada na carreira; b) fase de estabilização; c) fase de diversificação; d) fase do distanciamento; e) fase do desinvestimento.

Sintetizando este pensamento relacionado às teses da formação continuada, pontua-se que:

O locus de formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência

pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p.143 citado por Mizukami, 2002, p. 28).

A parceria harmoniosa entre o processo de formação inicial e o de formação continuada poderá fornecer conhecimentos necessários para que o professor possa assumir uma postura efetivamente crítica e reflexiva no contexto educacional.

Retomando a discussão sobre as tendências atuais que contemplam o processo do tornar-se professor, estudos indicam que o docente é considerado como um ser que se constitui ao longo de sua existência, que se apresenta em constante evolução e que fatos ocorridos em seu passado muito provavelmente servirão de base para sua atuação no presente.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica” (NÓVOA, 1992; p. 25). Grifo meu.

Formação Inicial: ocorre por meio dos cursos de graduação. Favorece a racionalidade técnica.

Formação Continuada: ocorre através de cursos, palestras, participação em congressos, seminários e atividades de socialização profissional dentro do próprio ambiente de trabalho. Favorece a racionalidade prática

Quando o professor inicia seu exercício docente, freqüentemente mantém um estreito vínculo com o referencial teórico estudado durante seu curso de formação específica. Como tais fontes de informação não são suficientes para resolver as situações complexas que caracterizam o fazer docente, ele acaba tendo que resolvê-las por outros meios. Em muitos momentos, parece existir a retomada de modelos existentes ao longo de sua vida escolar, ou seja, diante do novo, o professor improvisa, busca apoio tendo como base suas experiências passadas. Neste caso, as vivências proporcionadas através dos Estágios poderão oferecer-lhes “modelos” ou caminhos que podem ser seguidos ou rejeitados.

O Estágio mostra-se como a ponte necessária entre as teorias e as práticas. Neste percurso, o futuro professor produz uma série de conhecimentos, que também têm recebido atenção especial por parte dos pesquisadores, na atualidade.

3.3.1 Formação docente e produção de conhecimentos específicos

Os estudos direcionados à prática docente têm investigado quais os conhecimentos que os professores produzem sobre o aprender a ensinar no exercício da profissão. Eles indicam que, por meio da reflexão, é possível que o processo de aprender a ensinar vá se consolidando ao longo da carreira. Dentro dessa perspectiva, Garcia (1995) sinaliza que:

Os professores possuem teorias sobre o que é ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os pensam e actuam em sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou pelo menos pouco articuladas internamente (p. 60).

Reforçando esta linha de pensamento, há vários estudos que têm se direcionado aos saberes, conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem. Este conjunto de características tem sido denominado de *base de conhecimento*.

Com base em Shulman (1986, 1987), Mizukami (2002) indica que a base de conhecimento pode auxiliar os professores em suas tomadas de decisões, isto porque a estrutura dessa base carrega em si diferentes conhecimentos:

Conhecimento de conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimento de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e *conhecimento pedagógico do conteúdo...* (MIZUKAMI, 2002 p. 67 apud SHULMAN, 1986, 1987).

Por conhecimento pedagógico do conteúdo pode-se entender as relações e transposições particulares e peculiares que cada professor faz para conseguir ensinar determinados conteúdos, reconhecendo as características de seus alunos e assumindo uma postura, uma imagem que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os estudos de Shulman (1986, 1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo está inserido em um contexto maior

denominado base do conhecimento profissional, que por sua vez é influenciado pela base do conhecimento pessoal.

As tendências educacionais que se baseiam na reflexão do professor sobre sua prática não desvinculam os aspectos profissionais dos pessoais. Os estudos de Nóvoa (1995) reconhecem o exercício docente como uma extensão da vivência pessoal, assim como para Cole & Knowles (1996) o aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos e éticos.

Dentro desta perspectiva, o docente é considerado como um ser que se constitui ao longo de sua existência, que se apresenta em constante evolução e que fatos ocorridos em seu passado muito provavelmente servirão de base para sua atuação presente.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (NÓVOA, 1995; p. 25)

Huberman (1995) realizou um longo estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, que se mostra altamente importante e coeso, pois nos fornece subsídios para a interpretação e compreensão de fatos ocorridos ao longo da carreira profissional de professores.

3.3.2 O desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional envolve três esferas, que funcionam com certa autonomia, mas que só têm validade quando vinculadas umas às outras. O *desenvolvimento pessoal*, que envolve a interação das influências do meio com a personalidade de cada um. A *profissionalização* que se relaciona ao acúmulo de competência e eficácia diante do processo de ensino e aprendizagem. E também a *socialização profissional*, que é o processo pelo qual o professor adapta-se ao meio profissional (GONÇALVES, 1996).

Utilizando como base os estudos sobre o ciclo de vida dos indivíduos, sob o aspecto psicanalítico (Freud, Erikson...) e sociológico (Park, Mead. Cooley...), é que Huberman (1995) conduziu seu estudo centrado na carreira docente, partindo do pressuposto de que esta também poderia se caracterizar por fases, como se observa.

A fase inicial, reconhecida como *entrada na carreira* é o período no qual o profissional convive com o também chamado de “choque de realidade”. Acontece durante os dois, três primeiros anos de exercício em que toda a teoria aprendida durante os cursos de formação, que geralmente aborda a situação no âmbito do ideal, é posta a prova. Nesse momento, é preciso ir muito além do ideal, é necessário lidar com a realidade; o professor tem que resolver situações práticas, reais e urgentes, cuja solução nem sempre está nos livros que ele leu. É possível que nesse contexto suas crenças sobre diferentes aspectos do trabalho docente tenham peso muito grande. É também provável que o professor nesta fase recorra mais frequentemente aos “modelos” de prática docente, referendados ao longo de sua vida.

No que se refere às questões de manejo de sala de aula, incluindo-se a indisciplina, aparentemente nesse período os professores apresentam maiores dificuldades. Essa fase, contudo, parece ser o momento em que o professor pode, de fato, explorar de forma sistemática ou aleatória seu campo profissional.

Se administrar bem ou, ao menos suportar a situação vivenciada, passará para a próxima fase, que é a de **estabilização** – após ter o primeiro contato com a realidade do magistério, o professor pode optar por continuar na carreira ou não, o que implica uma tomada de decisão, e também a necessidade de assumir responsabilidades. Quando o papel do professor é definitivamente assumido por alguém, as pessoas que estão ao seu redor passam a enxergá-lo como tal, e isso faz com que procure desempenhar um trabalho cada vez melhor e mais coerente. É o momento também em que o professor, por já ter explorado o meio, consegue definir melhor seu próprio caminho, sente-se capaz de determinar como irá seguir, conquistando assim, parte de sua liberdade profissional.

Nesse período, o professor torna-se mais confiante em seu trabalho, consegue estabelecer metas, tem maior autoridade diante dos alunos, domina com maior facilidade a parte pedagógica, mostra-se mais flexível diante das situações imprevistas. É nessa etapa que o professor adquire um tipo de conhecimento (implícito ou explícito) sobre a prática docente.

A **diversificação** – é a terceira fase, e se caracteriza pelo interesse e a necessidade de os professores buscarem novos rumos, de diversificarem os materiais didáticos utilizados, de reavaliarem o desempenho em sala e até modificarem os critérios de avaliação.

Parece existir certa vontade, por parte dos professores nesse período, em superar suas próprias potencialidades, o que pode torná-los mais ativos, dinâmicos e críticos, principalmente em relação ao sistema.

Essa busca pela inovação, pela melhoria da qualidade do ensino e da própria condição de ser professor, pode estar vinculada ao receio que existe em relação ao cotidiano, à rotina. Procura-se, então a diversificação para evitar a previsibilidade e a monotonia de um trabalho.

O momento seguinte: **pôr-se em questão** é indicado por ser uma fase bastante comum entre os professores, embora não se tenha claro o que questionam, nem a forma como o fazem. Portanto, a maneira como cada professor reage diante desse “momento reflexivo” pode diferenciar muito de um para outro.

Para alguns é provável que surja aquela leve sensação de algo não está indo bem e que há a necessidade de uma reestruturação. Para outros, esse estágio pode ser tão intenso, levando até a um conflito entre a pessoa e a carreira.

Essa fase já se caracteriza mais pela previsibilidade, questionada no tópico anterior. O domínio da profissão faz com que o professor não busque grandes mudanças, pois acredita ter pleno conhecimento e controle sobre o que exerce. No entanto, ele passa a refletir sobre seus objetivos, suas metas, o que foi estabelecido e o que de fato alcançou.

Assim com há aqueles que sempre se questionam, que vivem em eterno processo reflexivo, existem também outros que não conseguem perceber a importância de seus atos e matem as mesmas atitudes, o mesmo comportamento durante toda a carreira. Conclui-se, pois, que esse estágio de reflexão não acontece com todos os professores.

Como aponta MARIN (1996):

Há professores que, em qualquer nível de ensino, apesar das dificuldades e das precárias condições de trabalho, permanecem tentando acertar, não desanimam totalmente com os desafios, teimam com as dificuldades. No entanto, são formados em cursos problemáticos e vivem situações muito semelhantes às dessas escolas com tantas dificuldades!

A fase da **serenidade e distanciamento afetivo** nem sempre é alcançada ou percebida pelos professores. Ela pode vir a ocorrer através de vários fatores, mas quase sempre vincula-se a um processo de questionamento, isto é, o professor passa por um período, de certa forma, crítico em termos de questionamento, que acaba culminando neste estágio de serenidade e distanciamento afetivo.

De um lado a serenidade e a confiança aumentam, enquanto que do outro a ambição e o nível de investimento pessoal e profissional baixam. O professor não tem mais a necessidade de se incomodar com o que os outros pensam dele, inclusive de seu comportamento; torna-se mais seguro, passando a não se preocupar tanto com seu futuro.

A relação professor-aluno, aparentemente também sofre mudanças. Enquanto o professor, por já se considerar suficientemente experiente, se afasta do aluno, pois não precisa mais de sua aprovação, o próprio aluno também busca relacionar-se com professores mais jovens, mais próximos à sua realidade, mantendo uma interação restrita e formal com os mais velhos.

O período de **conservantismo e lamentação** caracteriza-se, geralmente, pelo fato de os professores ficarem lembrando acontecimentos ocorridos no passado. Muitos acreditam e verbalizam a crença de que, antigamente, os alunos eram mais disciplinados, mais obedientes, aprendiam com mais facilidade, que a carreira docente era mais respeitada e valorizada, deixando transparecer certa resistência às mudanças e transformações sociais e escolares, acompanhada de reclamações e lamentações.

A fase do **desinvestimento** acontece quando o professor deixa de se preocupar com sua carreira e passa a investir mais em sua vida pessoal. Tem a necessidade de “curtir a vida” com a sensação de dever cumprido, ocorrendo, assim, um desinvestimento em sua vida profissional.

Muitos professores acabam desistindo da carreira ao longo do ciclo de vida profissional, ou seja, abandonam seus desejos em outras fases – *pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo*. Sendo que nem sempre o professor pode desistir de sua carreira, ao longo ou no final da mesma, tendo a sensação de que não desempenhou um bom papel, de que fracassou em termos profissionais.

As fases apontadas por Huberman não são fechadas em si. O professor pode sentir com maior intensidade algumas, enquanto que outras poderão passar quase que despercebidas.

3.4 Estudos complementares

MIZUKAMI, M. G. N. (et al). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

GAIA, S.; CESÁRIO M. & TANCREDI R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, set. 2007. Entrevistas. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

3.5 Considerações finais

Nesta unidade, vimos que muito tem se discutido sobre o processo de formação de professores, na perspectiva de tentar compreender o que favorece (ou não) as relações de ensino e aprendizagem, assim como o que de fato fornece ao indivíduo (aluno de um curso de licenciatura), o status de “professor”. Dentro desta perspectiva, vários estudiosos têm se debruçado sobre a tendência que indica que o tornar-se professor é um *processo*. Não é uma decisão que começa e se finda em um curso de formação inicial. Assim como não é concluído apenas com o recebimento do diploma de um curso específico. Ou seja, as experiências tidas durante a infância, na adolescência, na vida adulta, em diferentes contextos: escola, família, grupo de amigos entre outros contribuem com a postura que o professor assume quando passa a exercer sua profissão.

Essa perspectiva de entender o “tornar-se professor” enquanto um processo contínuo, marcado por aspectos de ordem pessoal, social e profissional, também valoriza a importância da prática, pois é através do exercício docente que o professor de fato se constitui enquanto tal. As teorias estudadas durante o curso de formação inicial são acompanhadas de observações da prática docente, que ocorrem por meio dos estágios e fornecem aos futuros professores “ferramentas básicas” para que ele ingresse na carreira docente – momento em que de fato começa a exercer a profissão. Essa carreira é marcada por fases, que segundo Huberman (1995), podem ser mais intensas para alguns e menos para outros.

O processo de formação docente passa também por dois momentos bastante visíveis: a formação inicial e a continuada. Entende-se por formação inicial a realização dos cursos de graduação, é o início formal e legalizado, pois atende às exigências estabelecidas pela LDB 9394/96 para o ingresso na carreira docente. Mas, posterior a este momento, o professor passa por constantes cursos de atualização, palestras, seminários, participa de discussões sobre sua própria prática em eventos abertos ou na própria instituição onde atua entre outros e todas estas iniciativas configuram o processo de formação continuada.

A forma como o professor pensa e as concepções que ele tem a respeito de sua própria prática também tem recebido atenção especial por parte das pesquisas acerca da prática docente, pois trazem a tona diversos saberes que são produzidos pelos professores. Se o tornar-se professor é um *processo* que envolve aspectos de ordem pessoal, social e profissional, que não ocorre apenas através da transmissão de conteúdos e teorias, pois necessita da prática e da reflexão sobre esta prática para se efetivar, então as vivências ocorridas através dos estágios regulares trazem significativas contribuições a este processo. A relação entre as teorias estudadas e as práticas observadas, acompanhadas de uma postura crítica e reflexiva proporciona a chamada *práxis pedagógica*.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº 5*, 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61*.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71*.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9394*, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF, 1996.
- CANDAU, V. M. (org). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: REALI, A.M.M.R.;
- CARDOSO, L. C. *Brincar e fazer matemática: uma experiência na Educação Infantil*. São Carlos: UFSCar, 2008 (Dissertação de Mestrado).
- DEVRIÉS, R e ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. ed. 6. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62).
- FRAGELLI, P. M. e CARDOSO, L. C. *Escola e currículos 1*. São Carlos: SP, Coleção UAB-UFSCar, 2008.
- HARRIS, J E BENEK, S. (orgs.) *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KAMII, C. e DEVRIES, R. *Piaget para a educação pré-escolar*. ed. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KRAMER, S. (coord.). *Com a pré-escola nas mãos-uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: ed. Ática, 1995.
- MORAES, L. A. C. de. *O trabalho com projetos na educação infantil*. São Carlos: UFSCar, 2006. (dissertação de mestrado).
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. RJ: Editora Forense Universitária LTDA, 1980.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Zahar Editores, 1964.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- Resolução CNE/CEB 5/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- ROSA, S. S. da. *Construtivismo e mudança*. ed. 9. SP: Cortez, 2003 (coleção Questões da Nossa Época, v.29).
- SMOLE, K. S. *A matemática na Educação Infantil: a Teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000).
- OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. ed. 3. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação).
- MIZUKAMI, M.G.N.(orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, M.M.R. (org) *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002
- FRAGELLI, P. M.; MORASSUTTI, M. S. Ap. N.; NASCENTE, R.M.M.; SIMONI, R.F.L. *Estágio Supervisionado: observação, experimentação e reflexão*. In: *MULTICIÊNCIA*. São Carlos, SP: Centro Universitário Paulista, v.9, 2008. Anual. ISSN 1413-8972
- GARCIA, R. L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *Revista ANDE (número especial) "Democratização e ensino de 1º grau"* – São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 1983.
- GUARNIERI, M.R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. São Carlos, 1996 (tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência para a obtenção para o título de Doutor) – UFSCar.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).
- IMBÉRNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KNOWLES & COLE. *Pesquisando sobre a "Boa vida": reflexões sobre a prática docente*, 1996.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SOBRE AS AUTORAS

Luciana Cristina Cardoso

Formada em Pedagogia pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Araraquara, Especialista em Educação Infantil pela Universidade Central Paulista (Unicep-São Carlos) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Já atuou como professora de Ensino Fundamental 1 e coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Atualmente é professora de Educação Infantil no Colégio São Carlos e professora da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). Tem experiência na área da Educação com ênfase em: Educação Infantil, educação matemática e formação de professores.

Patricia Maria Fragelli

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutora em Educação – área de concentração: Metodologia de Ensino – pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Já atuou como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. É professora do Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), ministrando as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil, Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atua como professora da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar) há 03 anos. É coordenadora Pedagógica do Núcleo de Educação Infantil da Cooperativa Educacional de São Carlos. Tem experiência na área de Educação com ênfase em: educação infantil e formação de professores.

