

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Glaucí Kuhn Pletsch

SUBSÍDIOS À REFLEXÃO:
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL
EM QUESTIONAMENTO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

Sorocaba/SP

2003

SIGLAS

CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COEDI	-	Coordenação Geral da Educação Infantil
DPE	-	Departamento de Políticas Educacionais
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HEM	-	Habilitação Específica para o Magistério
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNEI	-	Política Nacional de Educação Infantil
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEF	-	Secretaria de Educação Fundamental
UNISO	-	Universidade de Sorocaba

GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição por idade	85
Gráfico 2	Distribuição por sexo	86
Gráfico 3	Distribuição por tempo de serviço	86
Gráfico 4	Distribuição por carga horária de trabalho	86
Gráficos 5 e 6	Distribuição por nível de escolaridade	87
Gráfico 7	Distribuição por tipo de escola	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 ANÁLISE DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1 A concepção da infância no decorrer da história	17
1.2 O desaparecimento da infância	20
1.3 Os primeiros passos da educação infantil	27
1.4 A trajetória da educação infantil	32
1.5 Os desafios da educação infantil na sociedade atual	40
2 O PROFESSOR-EDUCADOR DA INFÂNCIA PARA O SÉCULO XXI	46
2.1 Desafios e perspectivas na formação dos professores	52
2.2 Os professores da escola infantil	57
2.3 Estereótipos racionalizados dos paradigmas teóricos: a difícil ruptura	67
2.4 O professor da escola infantil: um profissional reflexivo?	72
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS DOS PROFESSORES, DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA	77
3.1 Os caminhos da pesquisa	79
3.2 Das cartas às salas de aula: considerações sobre a pesquisa	95
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	111
ANEXO A – Cartas dos professores	112
ANEXO B – Entrevistas com os professores	196
ANEXO C – Observações em salas de aula	203

INTRODUÇÃO

Omelete de amoras

Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: — Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinqüenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vozozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. — Então o cozinheiro disse: — Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro.

(BENJAMIN, 1987, p. 219-220)

O texto de BENJAMIN desperta em mim, sempre que o leio¹, o desejo de buscar novas formas de aprender, pois me convida a fugir das verdades absolutas e me desafia a enfrentar com menos medo o mundo das incertezas.

Por que então resolvi inseri-lo neste trabalho em que procuro focar a formação dos profissionais da educação infantil? Porque em educação temos falado muito na busca de uma pluralidade de caminhos, mas na realidade, nos apegamos a cada tempo a um único que nos traria, segundo as nossas expectativas, os resultados mágicos com que sonhávamos. Tudo o mais chamamos de velho, obsoleto e tradicional.

Acontece assim no modo de implementação das diretrizes para a educação brasileira, porque parece que as mesmas não procuram partir das inquietações dos professores ou

provocar situações para repensar as experiências já existentes, principalmente daqueles efetivamente envolvidos na tarefa de educar. Parece que as mesmas já trazem sempre as estruturas prontas para conduzir a prática.

Acontece assim na forma como as recebemos, como um modelo a ser seguido, um modo instrumental de trabalho que nos parece o melhor, o mais novo e o mais moderno, que não precisa ser questionado ou modificado.

Quando partimos de um referencial curricular único, pressupomos então um conceito uniformizador de criança, de professor, de escola, de educação e de sociedade.

É nisto que investimos. Desde os cursos de formação, trabalhamos com uma concepção idealizada da criança, que não a contempla com a diversidade cultural, étnica e social, onde ela é pobre, rica, branca, negra, indígena, estrangeira, brasileira ou portadora de necessidades especiais.

Temos insistido em estabelecer normas homogêneas para a orientação de uma prática docente, que considere a criança como um ser biológico, a percorrer etapas etariamente definidas. As vezes a enquadramos como aluna mesmo aos três meses de idade! Falamos daquela criança abstrata, com aspectos de desenvolvimento e aprendizagem que seguem estágios definidos, de preferência bem compartimentados nos domínios cognitivo, motor, social e afetivo.

Acabamos dando a entender que a tarefa pedagógica consiste mesmo é na inculcação de regras e na transmissão de modelos, perdendo-se a dimensão das múltiplas possibilidades da criança que tem formas próprias de expressão, socialização e interpretação.

O professor² sai do curso de formação pensando que tem nas mãos uma criança abstrata, aquela identificada por Frabboni, como “padronizada, que segue clichês,

¹ Este texto foi escrito na primeira pessoa do plural. Em algumas vezes, porém, agregada a forma do “nós” foi utilizada simultaneamente a forma do “eu” quando o relato se tornou mais pessoal e explicitou maior subjetividade.

² Neste trabalho, por uma questão de simplificação, as palavras com variação de gênero (por exemplo professor e professora) foram utilizadas na forma masculina. Em alguns momentos foi utilizada a feminina tendo em vista que as mulheres são a imensa maioria das docentes na Educação Infantil.

homogeneizada, um ser metafísico, sem rosto, que aparece nas mensagens publicitárias e na pedagogia das revistas especializadas”. (1998, p. 67)

E desse professor, o que desejamos?...

Há décadas vem se discutindo em congressos, seminários, cursos e artigos qual seria a sua formação ideal ou necessária, o que deixa evidente a insatisfação que existe em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido. Fala-se da necessidade da integração teoria e prática, da interdisciplinaridade, mas na realidade as propostas parecem contemplar sempre um tipo padrão de professor, do qual se desenha o perfil profissional e para o qual, unanimemente, se identificam competências cognitivas e docentes a serem desenvolvidas desde os cursos formadores. As expectativas aumentam e se tornam complexas. A respeito do professor, ESTEVE em uma de suas sínteses sobre o tema considera que:

(...) espera-se que este(a), além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saiba conduzir uma aula, como facilitador(a) e dinamizador(a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, avaliar etc. – exige-se também dele(a) que seja animador(a), pedagogo(a) eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. (1995, p. 93-94)

Preocupado também com este aspecto, HUBERMAN diz que se torna muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, seqüências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz, sendo particularmente arriscado integrar num mesmo grupo pessoas que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. (1992, p. 54)

Por outro lado, o perfil profissional mais especificamente na educação infantil, tem ficado circunscrito ao professor.

E os nossos especialistas que não têm formação específica na área? Parece que não temos caminhado muito no sentido de superar essa lacuna e também eles acabam sendo executores de normas...

É preciso lembrar ainda que pela inclusão das creches no sistema educacional, hoje temos muitos agentes incorporados ao cotidiano de nossas instituições, os chamados monitores, crecheiros, serventes, recreacionistas e berçaristas. Não é difícil perceber as deficiências e lacunas. No plano de indicação de textos e documentos que subsidiem a construção de propostas pedagógicas para essa área vale destacar aqui os trabalhos de Regina de Assis. Um de seus pareceres determina que o pessoal de apoio, como serventes e berçaristas tenha pelo menos o ensino fundamental, diferentemente do que ocorre hoje, quando os números mostram que 40% das pessoas que trabalham como educadores em creches são leigas, semi-analfabetas. Ela argumenta... “Quem lida com crianças pequenas, que não falam, não andam, nem têm como se defender, precisa saber ler a bula de um remédio ou a receita de um alimento que deve ser preparado”. (1998, p. 9)

Por sua vez, na educação infantil, postula-se o recurso a uma metodologia plural na forma de fazer escola no dia-a-dia. Mas, na crítica de FRABBONI, não é o que ocorre, pois “pretende-se dar respostas exaustivas e absolutas, através das práticas extraídas de maneira literal das teorias da aprendizagem, prisioneiras dentro de jaulas epistemológicas”. (1998, p. 75)

Jaulas que acabam encarcerando as crianças aos modelos didáticos aplicados sem levar em conta as suas necessidades concretas e o contexto social.

Jaulas que cada vez mais cedo vão reprimindo as crianças no seu movimento, aprisionando-lhes a escrita em nome de liçõezinhas supostamente necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo, como os exercícios de cópia ou de cobrir pontilhados, legitimados como conteúdos escolares.

Na escola infantil as propostas para as crianças menores ainda se subordinam ao que é pensado para as maiores, do ensino fundamental. A escola infantil também é pensada abstratamente, descolada da sociedade, da história, da cultura, tendo somente em vista o nível subsequente. É claro que este segmento deve considerar a articulação com o ensino fundamental, mas não como subordinado ao mesmo. Deve tomar como ponto de referência a criança, procurando pensar numa proposta educacional que a leve a conhecer e interagir com a sua realidade e apropriar-se dos valores próprios de seu tempo e lugar.

As mesmas *jaulas* na educação infantil tolhem os nossos profissionais quando lhes impõem modelos de planejamento, cronogramas, semanários, apostilas e relatórios ou os *induzem a uma única interpretação dos textos utilizados para reflexão*. Ou mesmo quando os apressam a substituir uma teoria por outra.

Os saberes teóricos – embora muito necessários – não serão suficientes para formar o discernimento do educador que não está habituado a orientar a ação pedagógica para crianças diferentes e com necessidades diversificadas. Nem tampouco serão suficientes para alicerçar nele a compreensão de um conceito de infância ou adequá-lo a demandas diferenciadas e a uma educação infantil arrendatária de um novo tempo. Hoje não é mais possível aplicar o que os professores tentavam fornecer nos cursos de formação inicial: uma *bula pedagógica* capaz de sanar cada caso concreto do cotidiano escolar.

Por alguns anos, como docente das disciplinas pedagógicas nas Habilitações Específicas de Magistério (HEM), também me empenhei em oferecer modelos práticos. Por isso, o interesse em desenvolver *um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na medida em que o situe a partir da própria trajetória profissional*. Minha carreira, iniciada em 1966, se estende por cerca de 37 anos. Fui professora de classes da pré-escola e de 1ª a 4ª séries e coordenadora pedagógica de uma escola particular especialmente no segmento da educação infantil por 20 anos. Venho trabalhando desde o ano de 2000 como

docente nos cursos de formação de professores da Universidade de Sorocaba, UNISO e do Normal Superior do Instituto Superior de Educação Uirapuru, ISEU.

Este trabalho é então concebido como resultado de questionamentos surgidos a partir do contato próximo que mantenho com os cursos de formação e com os docentes já atuantes nas redes de ensino, muitos deles, meus ex-alunos.

Com ele, gostaria de registrar meu otimismo e minhas utopias em relação às crianças pequenas.

Otimismo, porque vejo os professores da educação infantil bastante empenhados em estabelecer uma relação de troca e de reciprocidade. Parecem ter interesse em avaliar a sua prática, e motivação e satisfação pessoal com os resultados. Investem no bom relacionamento e num ambiente de trabalho de envolvimento e compromisso que é ao mesmo tempo leve, divertido e afetivo.

Utopias, porque penso que temos o direito e o dever de pensar numa sociedade qualitativamente superior, que inclua uma educação infantil não como assistencialismo ou como exclusão, mas como solidariedade, cidadania e respeito aos direitos da criança. Para tanto, é necessário que os professores estejam preparados para enfrentar os problemas sociais e pedagógicos que os desafiam nas escolas.

Daí decorrem as minhas inquietações, pois quando *se investiga a ação pedagógica, percebe-se que os docentes, de um modo geral, não têm consciência da teoria que embasa a sua prática. Percebe-se o quanto acabam utilizando estereótipos racionalizados de paradigmas teóricos para reproduzir modelos de ação não consistentes e que não condizem com a realidade. A teoria, para esses professores, nem sempre é a iluminação de uma prática que se efetiva no dia-a-dia.*

Este não é um processo tranqüilo e linear: ele se dá desordenadamente, repleto de contradições, conflitos, encontros, desencontros e insegurança. Além do que, não existe um

caminho. Bastante importante é a reflexão sobre as dificuldades e a necessidade de um trabalho permanente para a ação.

Com BENJAMIN, somos convidados a ter a coragem de sair das receitas, já detalhadas antes de serem feitas, para irmos ao encontro das surpresas, onde o que vale é a busca permanente e obstinada sobre como melhor atuar pedagogicamente no sentido de que aconteça em plenitude o processo de ensinar e aprender.

Pareceu-me muito oportuna a opção de *investigar como a prática, os valores e as concepções dos professores da escola infantil vão se delineando ao longo de seu percurso como docentes tanto na rede particular como pública, num momento de grandes modificações nas políticas públicas, referentes a esse segmento.*

A análise buscou compreender os fatores que podem contribuir para a autoformação dos que se encontram no exercício da profissão e em que medida esta prática se inicia e se estrutura nos cursos de magistério.

Procurei estar problematizando algumas questões sempre presentes na formação docente, notadamente a questão da *relação teoria-prática* que tanto preocupa os agentes envolvidos com o magistério, e a do *currículo dos cursos de formadores*, principalmente quanto ao conjunto de práticas que o integram. Indagar também em que medida os professores, especialmente os que trabalham com crianças dos 0 aos 6 anos, *conseguem refletir criticamente, colocando em questão os princípios e os conceitos que originaram determinada prática.*

Ensejei também, ao escolher meus ex-alunos, estar fazendo eu mesma uma análise crítica do meu trabalho, da minha contribuição nestes anos de magistério. Concordo com SEVERINO, quando afirma que “nunca poderemos dar solução para toda a problemática do magistério, no entanto, será a partir da nossa contribuição individual, que será sempre única e

pessoal, que poderemos estar concretamente atuando na direção de uma nova consciência social”. (1986, p. 14-15)

Muitos desses ex-alunos, hoje atuantes na vida profissional, têm se destacado ocupando posições de liderança em nosso sistema educacional ou participado de projetos inovadores. Os que optaram por permanecer em sala de aula, buscam desenvolver uma prática pedagógica diferenciada. Todos têm em comum o contexto histórico em que vivem e a própria realidade de Sorocaba, com suas peculiaridades culturais, sociais e políticas.

Iniciei escolhendo-os, dentre o universo de ex-alunos dos cursos de formação. Procurei diversificá-los quanto a idade, tempo de experiência profissional e tipos de escola e percebi desde o início uma razoável homogeneidade quanto à origem sócio-econômica. Para alcançar uma compreensão mais profunda das questões que lhes propus e uma interpretação realmente crítica foi necessário utilizar diferentes instrumentos: *optei por cartas, entrevistas e observações em sala de aula.*

O trabalho incidiu sobre dados relativos à pessoa do professor e dados relativos às suas concepções sobre a profissão, expressos na forma de expectativas e frustrações procurando buscar o tipo de re-elaboração que ele faz da sua experiência. Até que ponto, por exemplo, a idade e o tempo de serviço alteram essas concepções, bem como o seu passado de aluno na formação inicial e a preocupação com a autoformação. O trabalho desenvolvido é apresentado em três partes e busco interpretar as práticas docentes que podem ser um dos caminhos para a formação de um profissional mais reflexivo.

Na *primeira parte* – comecei fazendo uma abordagem sobre a história da infância e dos possíveis fatores para o seu desaparecimento e reencontro. Segue-se uma análise da evolução da educação infantil até o seu período mais recente, com a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Na *segunda parte* – trabalhei com a suposição de que é na *ausência da reflexão* que os professores tendem a dicotomizar a teoria da prática. Alguns teóricos, especialmente da literatura estrangeira (Schön, Nóvoa, Alarcão, Zeichner, Pérez, Sacristán, Perrenoud), bem como Paulo Freire, auxiliaram na análise do professor reflexivo. Aquele professor que busca, na possibilidade de uma apropriação teórica e crítica da própria prática recuperar a unidade sujeito e objeto, processo e produto, profissional e pessoa, ensinante e aprendente, cognitivo e afetivo. Aquele professor que na análise de Morin visualize que qualquer reforma do ensino deverá trazer consigo uma reforma de pensamento e que perceba a necessidade de situar a importância da visão transdisciplinar da educação diante dos desafios deste século. Que fuja da superficialidade, que esteja se submetendo a um processo avaliativo interno permanente e que lute pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e multicultural na análise de Boaventura Santos.

Na *terceira parte* – busquei confrontar a teoria com a prática da sala de aula. Procurei analisar os diversos trajetos dos docentes fazendo uma leitura de seus cotidianos e de seus pontos de vista diferentes visando romper com a histórica segmentação da formação inicial e continuada, da teoria e da prática e *visando contribuir de alguma maneira para melhor formação dos professores deste segmento*.

As análises das *Considerações Finais* não são conclusivas: espelham um momento observado de percursos profissionais inacabados e um trabalho de reflexão que deve ser continuado.

Como *Anexos* foram incluídas as trinta e duas cartas respondidas, três entrevistas com professores e registros de observações de aulas da escola infantil.

A forma de cartas se constituiu no momento mais forte dentre as minhas opções metodológicas, uma vez que tanto eu, quanto o meu interlocutor poderíamos usufruir da organização que a escrita favorece.

Foi novamente pensando em BENJAMIN, que optei pela correspondência, pois esta possibilita o diálogo entre as pessoas, a possibilidade de importar-se com outro, o que segundo ele, “está se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva”. (1987, p. 23)

Mais uma razão para, valendo-me da carta, reafirmar a idéia de que o processo de formação acontece na interação, no compartilhar dos nossos estudos e trabalhos e sempre provoca reflexão.

Sorocaba, maio, 2002.

Querido (a)

Para mim é motivo de alegria e orgulho estar aqui escrevendo para você. Rever o aluno, agora professor, me emociona bastante.

Foi com você que vivi os primeiros desafios e aprendi o caminho de refletir sobre a minha prática cotidiana, planejar a minha ação, aprofundar o meu estudo teórico e me comprometer com a educação. Vivi também os meus primeiros exemplos de afeto, razão, força e ansiedade...

Você e seus colegas me ensinaram que a firmeza e a delicadeza são perfeitamente compatíveis e me deixaram marcas quando me enriqueceram com os seus questionamentos (quantos me tiraram o sono!), com as suas dúvidas e com a partilha da minha história profissional.

Com vocês pude exercitar em primeira mão as trocas nas salas de aula (e foram tantas!), a difícil e rica convivência das diferenças, dos conflitos, das crises e da construção deste vínculo, tão forte, que permanece.

Foi com vocês que fui aprendendo a buscar coragem e subsídios para crescer (por isso estou aqui, no Mestrado!).

Aproveitando a “carona” de Paulo Freire, quando diz que aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, gostaria da sua participação preciosa contando um pouco sobre o seu caminho com os seus alunos da Educação Infantil (caminho esse, quem sabe, gestado lá nas nossas aulas de Magistério?!), o seu cotidiano e principalmente o seu próprio processo de reflexão que é singular.

Gostaria então de refletir com você sobre a educação das crianças e a educação do educador:

- *Você se sente valorizado como professor de educação infantil?*
- *Como tem sido a sua formação? Que pessoas, estratégias e ações têm interagido nesse processo?*
- *Você se sente solitário? Pode emitir julgamentos e tomar decisões? Você se lembra de ter burlado alguma rotina ou norma? Por que o fez?*
- *Gostaria ainda que me falasse de algumas lembranças do curso Normal/Magistério (as boas e as más...) Que importância teve o estágio para você? Na sua opinião, o que é fundamental na formação? O que falta nos cursos?*
- *Se puder, fale um pouco dos seus “alicerces” teóricos (Piaget? Vygotsky? Freinet? Ausubel? Montessori? Wallon? Makarenko?) e das tantas leituras de outros autores (quem sabe Hernández? Coll? Zabala? Perrenoud? Nóvoa? Paulo Freire? Sonia Kramer? Rubem Alves? Isabel Alarcão? Donald Schön? Morin? Boaventura? Madalena Freire? Miguel Zabalza? Kuhlmann Jr.?) E outros?*

- *Na sua opinião, a escola de educação infantil tem sido eficiente no cumprimento do seu papel?*
- *Os professores de educação infantil têm conseguido trabalhar juntos, interdisciplinarmente? Isso ocorre em forma de Projetos?*
- *Você consegue aproximar da realidade o que está nos currículos? Como favorece as modalidades de expressão (desenho, música, teatro, etc.)?*
- *Existem reuniões pedagógicas? Só para constar ou... ?*
- *Você tem utilizado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?*
- *No local onde você trabalha, existe um acompanhamento efetivo da reflexão sobre a prática cotidiana do professor?*

Quero que saiba que atribuo muito significado à resposta desta carta, porque acredito que escrever sobre a própria prática pode auxiliar a reconstruir os conhecimentos junto com os alunos e proporcionar condições para o ato de refletir, uma vez que observamos melhor nossas ações, não é mesmo?

E o que desejo ao “vê-lo” por trás de sua proposta de trabalho, com suas dúvidas, buscas profissionais e experiências é “provocar” as suas reflexões para depois colocá-las a serviço de outros educadores...

Tantas coisas eu queria lhe falar ainda, nesse esforço de abranger todas as idéias que considero importantes para promover a discussão, a exposição, o encontro e a troca... Mas esta carta já está muito grande.

Aguardo, ansiosa, a sua resposta.

Beijos!

Glauci

1 ANÁLISE DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 A concepção da infância no decorrer da história

Pensar sobre a infância não é uma tarefa fácil, sobretudo em tempos de muitas mudanças. No entanto conhecer a infância, para melhor entendê-la, consiste num dos grandes desafios que os educadores contemporâneos precisam enfrentar.

Como a infância foi tratada no decorrer da história, qual o conceito de infância que possuímos, quais os entraves que enfrentou para ser reconhecida, porque a infância está novamente desaparecendo, são questões que podem contribuir para o surgimento de reflexões aos educadores e mais especialmente aos de Educação Infantil.

O conceito de infância no decorrer da história é conhecido preponderantemente pelo livro de Philippe Ariès sobre a história da criança e da família. ARIÈS identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII: prevalece o conceito da *família extensa* o que não significava que as crianças deixassem de ser atendidas em suas necessidades, mas sim, que não eram *separadas* dos adultos, participando integralmente do trabalho destes e da vida social. Assim, freqüentavam as mesmas festas (geralmente religiosas) e não eram excluídas das conversas dos adultos, mesmo aquelas que faziam referências aos assuntos sexuais.

A criança assistia a muita luxúria, embriaguez, estava envolta num mundo de sujeira onde comer com as mãos era uma rotina; não havia privacidade alguma nos aposentos; os adultos não possuíam vergonha das suas necessidades biológicas e não se falava em hábitos de higiene.

Uma outra referência que demonstra e reforça a forma como os medievais ignoravam as crianças, diz respeito ao elevado índice de mortalidade infantil e a aceitabilidade passiva que ocorria em relação a esse acontecimento: muitas crianças e mães morriam no parto por falta de cuidados básicos e pela questão de higiene.

Pelo fato de a infância, no período medieval, terminar aos sete anos não havia necessidade de uma maior preocupação com essa fase.

Segundo ARIÈS, esse anseio de tornar a criança um adulto está estampado inclusive nas pinturas que “coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”. (1981, p. 46)

Essa não-diferenciação entre adultos e crianças existia também nas escolas. Dificilmente os documentos medievais fazem referência à idade dos alunos, porque esse dado era considerado de menor importância.

Para ARIÈS, as escolas quando existiam, não eram voltadas à educação infantil. Caracterizavam-se pela “falta de gradação nos currículos de acordo com a dificuldade do assunto, pela simultaneidade no ensino das matérias, pela mistura das idades e pela liberdade dos alunos”. (1981, p. 20) Não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil e de pré-requisitos de aprendizagem seqüencial. Assim se expressa Ariès: “A civilização medieval ainda não sabia nada sobre educação moderna. Esta é a questão principal: não tinha idéia alguma de educação”. (1981, p. 411)

Estudos históricos posteriores têm questionado a inexistência desse sentimento de infância na Idade Média, proporcionando o acesso a imagens infantis ligadas a famílias atenciosas, a móveis e roupas apropriados para as crianças pequenas, bem como produção de brinquedos. Os historiadores franceses Riché e Bidon, citados por KUHLMANN JR. em seu livro *Infância e Educação Infantil, uma abordagem histórica*, (1998, p. 22), consideram que

alguns registros paroquiais, cartas, literatura, tratados de educação e outras fontes dão testemunhos da presença da infância já naquela época. Segundo o autor, sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância estiveram presentes no Brasil, já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal; ou então na inovação dos colégios, com o Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.

Mas o importante porém, para quem trabalha com a infância e a sua educação nos dias de hoje é utilizar o estudo desse passado para suscitar reflexões que contribuam para um aprimoramento profissional.

Há que se procurar de onde é oriundo o conceito de criança que conhecemos hoje e que aspectos contribuíram para essa nova concepção de infância.

Remetendo-nos aos séculos XVII e XVIII é possível perceber como os fatores históricos, políticos e educacionais criam nesse contexto, um conceito ambíguo de infância. Nesses séculos há um nítido embate entre a resistência de uma padronização e uma ignorância do período infantil e um grande anseio, por parte de alguns educadores, como é o caso de Rousseau, de inserir uma nova forma de entender a infância.

A relação do amor dos adultos para com as crianças era algo que necessitava ser trabalhado. Por mais que os pais gostassem de seus filhos, dificilmente admitiam amar as crianças pelo que elas eram, mas, sim, por aquilo que deveriam ser – o ideal do adulto.

Um passo importante seria conhecer a criança.

Esse foi, sem dúvida, o grande desafio de ROUSSEAU, cujo mérito reside numa forma peculiar de redescobrir a infância. Para ele havia que se buscar no homem o homem, e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado.

Toda a proposição de Rousseau se desenvolve no sentido de instaurar uma nova educação para um novo aluno. Esse é, sem dúvida, o objetivo de sua obra *O Emílio ou da educação*.

Mediante a essa nova forma de conceber a infância e aos inúmeros interesses que emergiram sobre o tema, algumas questões continuam ainda em aberto: se em todo o século XVII e XVIII há um empenho por uma nova concepção de infância; se nos séculos posteriores a infância é saudada de um modo mais enfático por pedagogos, psicólogos e pela própria estrutura social, o que faz com que ela venha, nos últimos tempos, perdendo o seu sentido e o que leva alguns pensadores contemporâneos a afirmar o seu desaparecimento?

1.2 O desaparecimento da infância

Além dos inúmeros obstáculos enfrentados pela infância no decorrer da história, alguns fatores culturais se impõem hoje e criam uma falsa concepção de infância.

Entre estes, os meios de comunicação como a televisão, o cinema, as revistas e os jornais são a expressão de um novo monopólio. É grande o empenho em reproduzir e perpetuar o poder e as necessidades e determinar novos padrões com os quais a grande sociedade se identifica.

Essa nova forma de dar sentido à vida do homem menospreza algumas dimensões fundamentais do ser humano e a impressão que temos é que ninguém pode escapar do cerco dessa nova racionalidade.

Diante dessa constatação percebemos que os mesmos fatores culturais invadem também o universo infantil, criando um novo sentido, que leva muitas vezes, as crianças a se portarem como adultos, desaparecendo dessa forma a dimensão autóctone da infância.

Ao longo da história, houve inúmeras formas de ignorar e fazer desaparecer a infância. Pensamos que nenhuma delas possuía uma forma tão sofisticada e cruel como a de nosso tempo.

Em seu livro, *O Desaparecimento da Infância*, POSTMAN se propõe analisar alguns fatores que poderiam estar causando uma *expulsão da infância*, depois de sua longa permanência na civilização ocidental, através do que denomina *indicadores do declínio da infância*. (1999, p. 148) Importante refletir sobre esse possível desaparecimento, uma vez que o próprio autor pondera que somente a família e a escola seriam instituições sociais suficientemente fortes e empenhadas em resistir a esse declínio:

(...) Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. A família e a escola, insistindo em lembrar, prestam um nobre serviço. (1999, p. 167)

Entre esses *indicadores*, POSTMAN salienta um excesso de informação e fala da mídia, especialmente da televisão com sua entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas:

(...) Quando falamos, sempre podemos sussurrar para que as crianças não ouçam. Ou podemos usar palavras que elas não compreendam. Mas a televisão não pode sussurrar e suas imagens são completas e auto-explicativas. As crianças vêem tudo o que ela mostra. (1999, p. 98)

Segundo o autor, não significa que as crianças devam ser protegidas de todo e qualquer conhecimento da violência ou degeneração moral. Cita Bettelheim que em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (1981), fala de como os contos de fadas confrontam a criança com os fatos humanos básicos como a morte, o envelhecimento, e os limites da nossa existência. Isso não acontece com a violência mostrada atualmente na televisão uma vez que

não é mediada pela voz dos pais e professores, não é modificada para se adaptar à criança, não é orientada por nenhuma teoria do desenvolvimento infantil.

Ele faz-nos lembrar também que a diversão proposta hoje elimina do sujeito a capacidade de resistência. Ela veta à criança o exercício de seus *porquês* e substitui de forma cautelosa a sua condição natural pelas necessidades e pelo império do mundo técnico.

Nesse sentido, construir brinquedos, criar fantasias espontâneas, imaginar já não é mais uma atividade infantil. Tudo o que a criança um dia sonhara hoje já é dado como pronto.

Como sabemos, os brinquedos ocupam um espaço muito significativo na vida da criança. Quando esse brinquedo é construído, normalmente está associado ao aspecto da criatividade.

Hoje a idéia da construção não mais prevalece. Vivemos na cultura do desmonte e do descartável. As crianças não sentem mais motivação para construir seus brinquedos, mas para desmontar. Assim, os modelos de brinquedos hoje fabricados são de fácil desmonte. Eles não instigam a fantasia das crianças, são apenas meros quebra-cabeças. Como são descartáveis, é comum que sejam facilmente esquecidos ou substituídos bem como a reposição de um brinquedo que estraga é uma exigência tanto da criança (novo consumidor), quanto da indústria que os fabrica. Nesse sentido, os brinquedos não assumem funções pedagógicas, ao contrário educam para o consumo.

Outra evidência apontada por POSTMAN diz do desaparecimento da infância quando a fazemos desaparecer da mídia.

É, segundo ele a adultificação: na verdade o que vemos na mídia, principalmente na televisão, não são crianças, mas adultos:

... um espectador atento das comédias dos costumes, das novelas ou de qualquer outro formato popular da TV, notará que as crianças de tais programas não diferem significativamente em seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas. (1999, p. 140)

O exame realizado por POSTMAN tem o intento de mostrar que “estamos agora passando pela reversão da tendência iniciada no século XVI de identificar as crianças pelo modo de vestir. A medida que o conceito de infância diminui os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele”. (1999, p. 142)

A literatura infantil que propicia a construção desses significados, também passa por um processo de *adultificação*, na medida em que recorre aos temas, à linguagem e aos personagens da literatura adulta, visando uma melhor aceitação no mercado.

Outro aspecto lembrado por POSTMAN identifica aqueles *adultos infantilizados* caricaturizados em livros, filmes e programas de televisão como pessoas que não levam a sério o seu trabalho, que não têm opção política, nem projetos de vida e nem usam a linguagem com maior precisão ou profundidade.

Esse processo se verifica também nos hábitos alimentares, com as refeições ligeiras e de má qualidade.

Os jogos infantis estão desaparecendo e dando lugar a participação em esportes profissionais e em competições internacionais. Penso que vale a pena inserir a reflexão de POSTMAN:

(...) O que temos aqui é o surgimento da idéia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar. (1999, p. 145)

O importante é buscar elementos que contribuam para uma concepção de infância que acima de tudo, busque resgatar o indivíduo como ser humano. Isso pressupõe o apontamento de novos indicativos pedagógicos para uma formação diferente.

O clima de decepção que invadiu o universo pedagógico está vinculado à crise de todas as instituições modernas. A família se encontra em crise, como também a escola, e necessariamente a infância não segue um caminho diferente.

Dar-se conta dessa crise é algo até salutar, pois estamos abrindo espaço para uma reflexão sobre a infância que vise estabelecer acordos mínimos nas novas relações de diálogo com as mudanças tecnológicas, a família e a escola.

Em relação às instituições já anteriormente mencionadas como espaços de resistência ao suposto desaparecimento da infância, a primeira delas, a família deve voltar a confiar na enorme possibilidade para uma educação autêntica da infância que é o diálogo. Tanto o diálogo como as histórias contadas cotidianamente pelos pais estabelecem uma rede de comunicação e entendimento.

É necessário que a família reflita sobre agendas cheias de compromissos das crianças, quase nunca escolhidos e desejados por elas, como aulas de balé, piano, judô, karatê, inglês e informática... Como resultado desta situação, muitos pais parecem ter perdido a confiança em sua capacidade de trabalhar com a infância e se voltam cada vez mais para os especialistas – psicólogos e terapeutas – presumindo que estes saibam o que é melhor. Esta tendência, a da psicologização da educação, tem ganho força atualmente e parece priorizar a resolução dos problemas *fora* da casa e também *fora* da escola, ou seja, resultando num deslocamento dessa tarefa para outros espaços.

Em relação à escola, é um dos únicos espaços públicos onde é possível estabelecer uma dialética entre o universo da criança e do adulto, partindo do pressuposto que são etapas diferentes. É nesse sentido que a escola deve propor uma pedagogia diferenciada. Uma pedagogia que, partindo da realidade e do meio do qual as crianças são oriundas, possibilite o entendimento que as crianças são seres em formação.

É necessário repensar as muitas situações em que deixamos de construir e buscar o conceito de infância. Como educadores, precisamos rever a qualidade de atendimento e buscar a reflexão do que temos feito, subalternizados pela idéia cristalizada de que *quanto menor é a criança, menor é o status do professor*.

Durante muito tempo esse segmento foi considerado *um tempo para...*, indicando que o que estava sendo desenvolvido visava o *depois* e não o *agora*. Ainda hoje, as atividades propostas por vezes deixam isso evidente, principalmente na última fase da Educação Infantil, etapa que antecede o ensino fundamental, sempre com a expectativa: — *Ah!, quando você chegar à 1ª série...*

Existe uma grande preocupação em investir num desenvolvimento cognitivo escolarizado, ou seja, que leve a criança do pré a aprender a ler, escrever e somar, com vistas a prepará-la para a 1ª série. Além disso, esse desenvolvimento é quase sempre avaliado pelo produto final, acompanhado daquele conceito tradicional de que é preciso *puxar* a criança, conceito que já vem sendo revisto inclusive no ensino fundamental.

A literatura atual na área de educação infantil aponta que o domínio cognitivo deve ser trabalhado de forma a possibilitar que a criança construa aprendizagens significativas, e que estas se relacionem com os seus conhecimentos prévios. Indica também que não só as atividades relacionadas à leitura, escrita e matemática proporcionam o desenvolvimento cognitivo, mas também, os jogos, as brincadeiras, as artes e a educação física.

Mesmo assim, os professores dessa fase, em geral, parecem se ressentir de uma pressão social para essa *preparação* das crianças para a escolarização que também está explícita através de outros procedimentos semelhantes aos da 1ª série: fila para tudo, muito tempo na sala de aula, lições extensas, contenção de movimento, espera e exigência de um silêncio sem significado...

KUHLMANN JR., em uma análise histórica sobre os primeiros jardins-de-infância brasileiros considera que estes “reconheciam inequivocamente a especificidade do atendimento educacional a uma criança em idade anterior à escolar e eram acompanhados da intenção de não subordinar essa capacidade ao engessamento no molde da escola primária”.

(1998, p. 164) Em nome da precocidade, será que não estamos tirando da criança o seu direito à infância?

No cotidiano da escola às vezes deixamos de refletir sobre o significado de práticas que nos parecem inofensivas, talvez por serem usuais e que se constituem em cenas sutis de desrespeito à infância. Talvez as festinhas *singelas*, possam servir de exemplo, quando a preocupação maior é com o produto final, uma grande *performance* que acaba exigindo silêncio e imobilidade das crianças cobertas de adereços e passando calor na coxia.

São algumas das incoerências que temos em relação a infância, se não a consideramos *como um tempo em si*, um período rico e importante.

Não há como negar que estamos convivendo num espaço de grande influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias. Essa constatação abre espaço para pensarmos em contextos para estudarmos a infância contemporânea.

Após essa breve revisão dos fatos fundamentais da história da infância e suas relações com o universo adulto, e de uma pequena análise do percurso do seu desaparecimento é importante que possamos estar retornando neste início do século XXI, à criança como sujeito de direitos. Isto é o que está posto e proposto pela legislação, mas... e a prática?

Provavelmente só estaremos reencontrando a infância quando a família e a escola investirem nas experiências educativas fundamentais que a levem à conquista da sua identidade e autonomia. Que ela seja convidada a participar do seu espaço com todos os seus valores e que tenha satisfeitas aquelas necessidades que a atual sociedade de consumo tende a subtrair-lhe: a fantasia, o segredo, o sonho, a brincadeira, o símbolo, o movimento, a construção, a criatividade... Que a escola infantil deixe de investir em um trabalho *controlado* e *conduzido* ou a uma educação intelectual *antecipada* e passe a investir na educação que revaloriza a busca, a comunicação e o prazer. Que se possa estar reconstruindo a educação infantil para as demandas deste novo milênio.

1.3 Os primeiros passos da educação infantil

O estudo realizado por KUHLMANN JR. aponta evidências históricas de que as escolas infantis encontraram condições favoráveis para o seu desenvolvimento somente na segunda metade do século XIX e foram difundidas internacionalmente. Segundo ele, Froebel abriu seu primeiro *kindergarten* em 1840, em Blankenburgo. Pretendia reformar a educação pré-escolar para, através dela, alcançar a família e os cuidados dedicados à infância, tanto na esfera pública como na privada. Froebel inaugurou um curso de especialização para os guias da primeira infância e, de início, seus alunos, na maioria eram homens. Mas a sua preocupação com a educação das mulheres, sobretudo mães, irmãs mais velhas e babás, levou-o a incentivá-las para que se preparassem para mestras do jardim-de-infância. (1998, p. 114)

Em 1846, por sua iniciativa, um congresso reuniu 300 professores, sobre o que assim se expressa KOCH: “Pela primeira vez, as mestras do jardim-de-infância vinham, de público, defender a sua profissão, despertando, assim, a consciência da autonomia intelectual e profissional da mulher”. (1985, p. 45)

O jardim-de-infância, aí apontado, muito mais suplementando do que substituindo a família, levaria em conta a teoria educacional maternal do pedagogo suíço Pestalozzi. Ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Froebel incentivava as mulheres a ir além do seu papel doméstico e aplicar suas qualidades maternais no contexto público da escola, ao que chamou de *maternidade espiritual*. Segundo KUHLMANN JR.,

(...) faltam dados para afirmar se as jardineiras dos Kindergartens tinham ou não idéias feministas, mas sem dúvida se pode afirmar, que embora carregado de ambigüidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização. O pensamento conservador via perigos na mulher fora do lar e nos jardins de infância: a obrigação de trabalhar fora provocaria o incremento da prostituição e das ligações livres, uma vida ociosa de danças e diversões. (1998, p. 116)

Pode-se ampliar tal observação dizendo que a profissionalização feminina foi um dos problemas encontrados pelos kindergartens na rede escolar alemã, onde 83% dos educadores das escolas elementares eram homens, além de outras restrições às técnicas inovadoras de Froebel.

Apesar dos entraves encontrados em seu país de origem, os kindergartens se espalharam por todo o mundo ocidental, encontrando seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos. Isso se explica, uma vez que mais de 80% nesse país eram professoras, o que era visto como um aperfeiçoamento do *instinto maternal*.

O nome da médica italiana MARIA MONTESSORI inclui-se também entre os principais construtores de propostas para a educação infantil no século XX. Tendo trabalhado primeiramente com crianças com deficiência mental, em 1907 organizou uma sala para educação de crianças sem deficiências (Casa dei Bambini) MONTESSORI teve como marca a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças criando instrumentos elaborados para o desenvolvimento da educação motora e da inteligência. Destacou-se no período pós-guerra disseminando idéias a respeito da infância como base de valor positivo. Tais idéias, somadas a de outros educadores, impulsionaram um espírito de renovação escolar que culminou com o movimento das Escolas Novas³.

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques praticamente não existia. Os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa foram trazidos ao Brasil pela influência americana e européia e dentre esses produtos estrangeiros, o jardim-de-infância.

³ Movimento educacional (final do século XIX, início do século XX) que reuniu educadores da Europa e América do Norte e teve como principais representantes Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, Celestin Freinet.

A idéia de *jardim-de-infância*, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam dizendo que tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas. Apenas alguns anos depois, foram criados os primeiros jardins-de-infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

O primeiro jardim-de-infância no setor público foi inaugurado em 18 de maio de 1896, começando a funcionar provisoriamente na Avenida Ipiranga e passando a ocupar no ano seguinte o novo prédio aos fundos da Escola Normal Caetano de Campos.

Havia uma preocupação bastante grande com o planejamento das atividades, que se alternavam entre as motoras e as cognitivas. Estas eram previamente organizadas em *seqüências fixas* e instituíam tanto para os adultos quanto para as crianças uma *ritualização*, geralmente acompanhada de um significado simbólico: entrada, repouso, recreio, cantos de despedida, saída. Investia-se em atividades consideradas centrais na formação da criança dentro da pedagogia froebeliana como as cotidianas de higiene, alimentação, socialização, disciplina, conversação, narração de histórias (em geral, divididas em capítulos para incentivar o interesse na continuidade e contendo lições de moral), o cuidado com os animais domésticos, o cultivo de plantas, a ginástica, as brincadeiras de roda, a educação artística e os dons que seguiam uma progressão em termos de complexidade das tarefas.

Já nessa época, como encontramos em KUHLMANN JR., inaugura-se o método de ditar um receituário à professora de educação infantil:

(...) Na maior parte das vezes ela é tratada como uma criança a ser educada pelas publicações. Infantiliza-se a professora seja na apresentação gráfica das publicações, seja no conteúdo mesmo das propostas, que se interpõem entre a educadora e a

criança. Desqualifica-se o brincar: a professora poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta, porque se dirigia a crianças; a imagem da mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público. (1998, p. 164)

Os jardins-de-infância foram ora confundidos com as salas de asilo francesas, ora entendidos como início (perigoso) de escolaridade precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.

Já aparecem, desde essa época algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: educação compensatória e assistencialista⁴ aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade.

Foram surgindo uma série de escolas infantis e jardins-de-infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim-de-infância municipal do Rio de Janeiro. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins-de-infância em todo o país (Kuhlmann Jr., 2000, p. 481). O grande investimento na época, todavia, estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas parte da população em idade escolar.

Em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância deu ênfase ao papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância.

⁴ Tipo de educação de crianças que surgiu com o advento da Revolução Industrial, já que um grande número de mulheres teve que trabalhar nas indústrias, deixando seus filhos em creches ou instituições que tinham por objetivo fornecer os cuidados básicos às crianças sem compromisso pedagógico, apenas assistencial.

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.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia os seguintes pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada.

Entre outros pontos então discutidos nesse período de renovação do pensamento educacional estava a educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar.

Foram construídos parques infantis em várias cidades brasileiras.

Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins-de-infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis. Surgiram novos jardins-de-infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares.

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas e, principalmente, religiosas. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial e de proteção. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em uma trajetória paralela, classes pré-primárias eram instituídas junto a grupos escolares em várias cidades brasileiras. Assim, de forma desintegrada, ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins-de-infância e classes pré-primárias.

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.

1.4 A trajetória da educação infantil

As creches e pré-escolas viveram um amplo processo de expansão quantitativa desde o final da década de 1960 na Europa e na América do Norte. No Brasil, esse processo se deu na década de 1970 e em sua história, relativamente recente, parece ter nascido já com fins marcadamente assistenciais e não educativos. Sem dúvida, um nascimento diferente do que desejou FROEBEL, que desde o seu primeiro kindergarten visava não somente a infância desamparada, mas todas as crianças, quaisquer que fossem suas condições sócio-econômicas.

Assim, a nossa pré-escola surge no passado como um luxo para as crianças ricas e uma filantropia para as pobres. A partir de 1970 passa a contemplar uma forma de acelerar o potencial de aprendizagem, o que em geral ocorre na forma de programas de *educação compensatória* para as *carências cumulativas* (desnutrição e pobreza cultural) que as impediriam de alcançar bom desempenho na fase de escolaridade regular. A pré-escola passa a ser olhada nessa época como o grande instrumento de correção das chamadas *patologias pedagógicas*.

Segundo esta concepção, o objetivo da pré-escola seria o de preparar a criança para enfrentar com certa garantia de sucesso a escola de primeiro grau. Os currículos valorizavam a aquisição de habilidades básicas para leitura e escrita e a formação de conceitos, propiciadas através de atividades *iguais* realizadas simultaneamente por todos os alunos. As atividades eram executadas de acordo com um horário semanal preestabelecido. O docente tinha a

responsabilidade de ensinar à criança como usar o lápis e a tesoura, como colorir o papel ou técnicas de pintura com diferentes tipos de tintas.

As atividades que tinham como objetivo a formação de conceitos restringiam-se quase sempre, nas pré-escolas mais pobres, à observação de figuras de revistas e folhas mimeografadas e, nas mais afortunadas, ao uso de livros apropriados. Tem início nessa época a pretensão de que a criança adquira o conceito de *quente* observando e assinalando a figura de uma chaleira e o de *frio*, fazendo uma cruzinha na pedra de gelo, que aparece entre uma casa, uma flor e um passarinho...

Os livros e cadernos de exercícios utilizados cerceavam a criatividade das crianças e dos professores, trazendo tudo pronto. Aos professores competia apenas dar as instruções de como preenchê-los; as crianças por sua vez, limitavam-se, por exemplo, a colorir a *menor* dentre uma série de figuras, ou a colocar um sinal embaixo do barquinho que estava *mais longe*, ou a assinalar a figura que estava representando o *som* mais forte, como se esses conceitos pudessem ser adquiridos ou mesmo avaliados simplesmente através da observação de figuras.

Não havia, a não ser excepcionalmente, uma referência pedagógica definida e as programações numa linha eclética, incluíam procedimentos didáticos montessorianos, froebelianos e piagetianos. Talvez, porque a literatura ao alcance dos professores fosse limitada, quase sempre traduzida de publicações estrangeiras.

Por essas e outras razões, não chegou a pré-escola, no Brasil, a ser considerada digna de maior atenção por parte dos projetos educacionais da época ou mesmo incluída entre as maiores preocupações dos educadores insuficientemente capacitados.

Em 1977, o Conselho Federal de Educação, assim se expressava no texto do Parecer nº 1038:

(...) Ninguém mais coloca em dúvida o fato de que a pré-escola, se viesse a formular e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados, que se situam de preferência na

periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para a debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem que essa população apresenta, ao iniciar aos 7 anos de idade o seu processo formal de escolarização.

Podemos perceber através desse texto que as políticas públicas para a educação infantil se caracterizavam como ações de caridade, voluntárias e voltadas para a assistência. Posteriormente os propósitos se encaminhavam para a preparação para o 1º grau, adotando metodologia semelhante a escolaridade posterior como os treinos gráficos de escrita, deixando de lado a sua especificidade:

(...) A não definição de uma identidade própria é a grande marca da educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988. Mas é inegável que persiste nas entrelinhas o conflito que opõe a concepção de uma pré-escola caracterizada como “extensão do lar, da família” – um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe à de instância preparatória para o ensino de primeiro grau. (Brasil, 1996, p. 7)

Alguns autores como KISHIMOTO sugerem uma suposta inexistência de objetivos educacionais nas instituições pré-escolares assistencialistas. Considera que o “jardim de infância teria um caráter educacional, o mesmo não acontecendo com as creches e asilos que, por não terem preocupações educativas, não fariam parte do sistema pré-escolar”. (1988, p. 157)

Examinando a questão, KUHLMANN JR. defende que tanto creches como jardins-de-infância e escolas maternas constituíram-se como instituições educacionais. Propõe uma outra interpretação da história da escola infantil:

(...) A questão não é educação versus assistência, pois a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado. O mais importante é que para superar as marcas da tradição histórica precisamos de uma profunda reflexão sobre as nossas propostas e práticas, visando o direito de *todos* a uma vida digna. (1998, p. 208)

Realmente, deixando de lado essa indefinição da escola infantil brasileira quanto a ser *assistencial* ou *educacional*, mais importante é refletir sobre sua função pedagógica. Importante é também abandonar-se a idéia da escola infantil como espaço educacional preventivo do sistemático fracasso escolar das primeiras séries do ensino fundamental e vê-la com objetivos próprios, como um espaço de desenvolvimento, *onde não é importante preencher carências ou corrigir deficiências, mas promover igualdade de oportunidades educacionais*. Importante é viver plenamente a sua realidade, partindo da especificidade da infância: a atividade, a ludicidade, a fantasia, a imaginação, a descoberta...

Desde 1994, os responsáveis pela educação infantil no MEC vinham buscando a superação da dicotomia educação/assistência e incentivando estratégias de articulação dos diversos setores comprometidos com este segmento. Apontavam um atendimento de baixa qualidade com problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, uma gama de situações que exigiam um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança.

Nesse período, a Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a educação infantil incorpora-se ao sistema regular, ampliando sua responsabilidade na formação dos pequenos cidadãos. O artigo 21, define que a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Já os artigos 29 a 31 dão as regras gerais da educação infantil:

Art. 29. 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. 30. 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. 31. 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.

Como se pode observar, a Lei de Diretrizes e Bases apenas define genericamente os temas, deixando aos sistemas e às escolas a tarefa de formular propostas e projetos pedagógicos. Conseguiu-se um avanço: a LDB não coloca a educação infantil como obrigatória, mas como *direito* das famílias e *dever* do Estado. Pela primeira vez na história do Brasil, as crianças de 0 a 6 anos estão sendo consideradas. Desde 1988, com a nova Constituição, adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas e um *status* de cidadania.

Sob a égide dos documentos legais expande-se 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 a responsabilidade 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 princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais.

A LDB atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil – autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional – dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto sistemas próprios ou integrados.

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 publicada em 1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e da LDB vigente, este segmento está sendo também contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 10172/2001 e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de autoria de um grupo de especialistas pesquisadores e formulado pelo MEC, com proposições referentes para que cada vez mais a educação infantil crie espaços no cenário da educação nacional.

O Referencial é composto de três volumes – O 1º, *Introdutório*, privilegia o desempenho da criança, o educar, cuidar, brincar e aprender. O 2º volume é denominado Formação Pessoal e Social com o eixo *Identidade e Autonomia* e o 3º volume, é o de *Conhecimento de Mundo*, com as áreas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Será que este Referencial vem conseguindo explicitar os pressupostos a respeito da concepção de criança, do educador, do cuidar e da aprendizagem?... Será que a sua leitura tem auxiliado os professores da educação infantil a evitarem um maior privilégio do âmbito cognitivo?...

No próprio documento, o MEC reconhece:

(...) Polêmicas sobre *cuidar e educar*, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. O termo 'cognitivo' aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. (RCNEI, v. 1:18)

A ênfase dada no documento ao *brincar* e ao *movimento* poderia significar um avanço, se também não estivessem, na prática, sendo reduzidos a *conteúdos* a serem ensinados e itens de avaliação, o que pode sugerir o perigo de uma *didatização do lúdico*, uma expressão usada

por WAJSKOP em sua dissertação de mestrado, que versou sobre a importância da brincadeira na pré-escola. (1990)

A concepção que o Referencial parece sugerir é de uma criança abstrata vista muito mais como aluno, como um *sujeito escolar* e muito menos como *sujeito criança*, que deve ser cuidada e educada. Parece indicar que as crianças precisam aprender determinados conteúdos e que serão avaliadas pelos resultados apresentados. Essa indicação fere os princípios daqueles educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua *especificidade garantida pela referência à criança* e não ao ensino fundamental. Colabora ainda para a perpetuação de práticas de *retenção* na pré-escola, discriminatórias, entrando em choque com a Lei de Diretrizes e Bases, que afirma que *a avaliação deve ser somente no sentido de registro e acompanhamento*.

Talvez isso se deva ao fato de que, no Referencial, para cada eixo ou área terem sido organizados objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, apresentando uma estrutura que mais parece *um modelo escolar* de trabalho e que se vier a ser utilizado de modo inadequado pelos professores, continuará privilegiando uma escolarização precoce.

Aliás, a medida em que se avança em sua leitura, percebe-se um Referencial que pressupõe um educador infantil bastante qualificado, capaz de considerar o potencial da criança e estimulá-la, integrando vários campos de conhecimentos e ajudando-a a desenvolver-se enquanto ser humano.

Parece-nos que a realidade ainda está um tanto distante do educador e do conhecimento de que ele efetivamente dispõe!

É preciso que a leitura deste Referencial, distante da realidade da maioria de nossas instituições, seja feita de forma crítica. O Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda que as ações contempladas na educação infantil das camadas menos favorecidas não se constituam

em uma *ação pobre para pobres* (Texto legal: p. 51) mas que sejam *de qualidade prioritária para as crianças sujeitas à exclusão ou vítimas dela*.

Quanto a formação dos profissionais da educação infantil, o PNE identifica:

(...) merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (Texto legal: p. 50)

Alguns trechos do Referencial podem sugerir que o professor deva dar conta de tudo na escola infantil. Convém assinalar que não queremos subtrair o olhar interdisciplinar do educador, mas denunciar a onipotência que o Referencial parece querer atribuir-lhe. Onipotência para transformar em ambientes motivadores de aprendizagem aqueles espaços inadequados – e às vezes perigosos – de creches e pré-escolas, com número de crianças maior do que o aceitável e pais desinteressados.

Historicamente acostumados a corresponder às expectativas da sociedade para com o seu trabalho, somente uma pequena parcela dos docentes toma consciência dessas limitações físicas e estruturais e questiona a criação de melhores espaços e melhores condições para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Assim, ao examinar o Referencial é preciso ler nas entrelinhas e analisar o contexto em que se insere, pois este nem sempre considera as condições de infra-estrutura existentes.

É possível, porém, identificar trechos no Referencial que combinam o subsídio teórico com exemplos concretos, pertinentes, próximos da realidade das crianças e de seus professores e que trazem situações do cotidiano, que falam da auto-estima, da postura corporal, linguagem verbal e gestual. Que falam da importância de se criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança

possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais e fortalecida a sua autoconfiança.

Investir na construção de propostas pedagógicas diversas com propósitos e marcas regionais, locais e institucionais, é um ganho importante para a área de educação infantil, uma vez que responde às expectativas dos educadores de participação do projeto educacional e de identificação com o mesmo.

Entretanto, ao defendermos a autonomia no processo de construção e gestão dos processos educacionais, resguardamos a necessidade de diretrizes gerais, que, cumpram o papel de orientação e garantia de um trabalho com quesitos nacionais mínimos de qualidade, num território tão extenso e plural como é o brasileiro. Temos a nossa disposição as *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, que fixam para todas as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, regras comuns que devem ser observadas. Está expresso no texto das diretrizes as seguintes finalidades: “(...) além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação com qualidade”. (ASSIS, 1998, p.2)

Esses pontos, contudo, estão ainda longe de representar uma transformação das práticas didáticas em curso nas creches e pré-escolas. Uma nova trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento, por intermédio da formação e aperfeiçoamento dos educadores, apresenta-se como indispensável.

1.5 Os desafios da educação infantil na sociedade atual

São os mesmos desafios apontados para o conjunto do sistema educacional com alguma especificidade necessária. O que se pode inferir é que há um longo caminho a ser percorrido. Zabalza, um dos autores a postular essa necessidade diz que:

(...) os desafios têm como base no âmbito da escola infantil o desenvolvimento institucional, a fundamentação de um novo conceito de criança pequena como sujeito da educação, a organização que serve como base para a intervenção pedagógica, do currículo e a revitalização profissional atendendo as necessidades de formação inicial e permanente. (1998, p. 12)

Ainda hoje, permanece inalterado o caráter essencialmente feminino dos quadros de professores da educação infantil. Não deixa de ser sugestiva a denominação de *maternal* para os cursos de atendimento à primeira infância. Talvez porque se parte do falso pressuposto de que só a mulher pode atender bem as crianças dessa faixa etária, considerando-se o que a ideologia do magistério disseminou e legitimou como valores vinculados às virtudes maternais: a paciência e a abnegação, por exemplo. A experiência porém tem mostrado a importância da presença masculina e a necessidade da interação dos dois sexos na educação da criança. Atualmente muitos educadores defendem a idéia de que os professores na educação infantil deveriam ser homens e mulheres. ASSIS argumenta: “A discriminação que o sexo masculino sofre na área é um grande absurdo. Essa é uma fase da vida na qual a figura do homem é indispensável, principalmente pela ausência crescente do pai nas famílias”. (1998, p. 12)

Cabe aos professores evitar os estereótipos, reconsiderar a separação de papéis e as afirmações de *que sempre foi assim*. Uma educação não-sexista há que reconhecer as pessoas na sua diversificidade e não separar as funções e as tarefas. Às vezes, os próprios professores reforçam os papéis estabelecidos quando esperam que as meninas sejam mais comportadas e ordeiras e aceitam como *natural* a agitação dos meninos. Esse aspecto é lembrado pela educadora italiana BELOTTI:

(...) Não há professora que resista à atração de um caderninho bem-arrumado, que corresponde ao seu conceito pessoal, “feminino” de ordem. Os cadernos das meninas arrebatam os elogios, parecem delicados produtos de uma fina sensibilidade, mesmo sendo fruto de uma criatividade extinta e de um melancólico conformismo. (1987, p. 158)

Como já analisamos, historicamente a escola infantil tem enfrentado o debate entre o duplo caminho: ou o de uma estrutura assistencial ou o de um período escolar com enfoques e exigências de aprendizagens da etapa seguinte.

Em ambos os casos, não tem tido um sentido formativo próprio.

É importante agora, conceber esse segmento, não como um espaço separado, *como um oásis isolado do mundo escolar convencional*, nas palavras de ZABALZA, mas como um processo contínuo que contribua para o projeto formativo global da pessoa: “Uma capacitação, para vincular as aprendizagens como se vincula as diversas fases de construção de um edifício”. (1998, p. 25)

A escola infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional, deve levar as crianças a construir novas aprendizagens enriquecer os âmbitos de experiência.

São dois grandes âmbitos propostos: o da Formação Pessoal e Social – que abarca, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças – e o de Conhecimento de Mundo – que se refere às relações que são estabelecidas com as áreas de conhecimento: Música, Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Considerando estes âmbitos, ao deixar a escola infantil, rumo ao ensino fundamental a criança deve possuir um repertório de experiências amplo e rico. Deve tratar-se de um trabalho planejado, pensado com um sentido de continuidade em que se articule uma seqüência progressiva de propósitos e intenções, que permita dar sentido tanto às linhas de ação planejadas de antemão como àquelas que vão surgindo no dia-a-dia. Um trabalho que faça justiça ao potencial de desenvolvimento da criança, durante esses anos cruciais e que leve em consideração também os aspectos emocionais.

Neste segmento estes aspectos desempenham um papel fundamental, influenciando o desenvolvimento psicomotor, o intelectual e o social. A emoção age na segurança das crianças

expressando-se no prazer, no sentir-se bem, no assumir riscos e enfrentar desafios ou inversamente, na insegurança provocando medo, condutas defensivas e relacionamentos dependentes. Podemos nos lembrar de Wallon, quando analisa importância da atenção à dimensão emocional dispensada nessa fase da vida:

(...) Todo um processo de 'alfabetização' do educador é requerido, para que, na fase emocional por excelência, que é a infância, ele possa interpretar as pistas fornecidas pela respiração, a postura, o olhar, a mímica fisionômica, a qualidade dos gestos, a entonação da fala. (Dantas, 1991, p. 45)

Outros aspectos devem ser contemplados: *o trabalho com a linguagem deve se constituir num dos eixos básicos, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.*

Todas estas dimensões do desenvolvimento devem ser contempladas na Educação Infantil e já há um consenso de que a educação de crianças pequenas deve abranger o ser em sua totalidade. Por isso é importante evitar práticas que privilegiem, por exemplo, a capacidade cognitiva, como fim último da educação neste nível ou ainda a afetiva, agindo os profissionais como substitutos maternos. Estas orientações estão ressaltadas na concepção de educar, proposta no Referencial:

(...) A educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, nas perspectivas de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, v. 1:23)

É importante levar o adulto, educador de crianças, à superação de uma certa infantilização e ingenuidade, para uma formação que inclua a criticidade e a responsabilidade social. FREIRE, em seu livro *Professora Sim; Tia Não*, fala da tarefa do ensinante que deve ser exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. Fala da

identificação crescente da *professora* com a *tia* o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país. Na defesa deste ponto ele é enfático, chegando a alertar:

(...) Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa especificidade no seu cumprimento, diferente de ser tia, que é viver uma relação de parentesco. (...) Ser professora implica assumir uma profissão: ensinamos com o nosso corpo inteiro, com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão mas também com a razão crítica. (...) É preciso jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (1994, p. 12)

No Brasil, a escola infantil vem evoluindo timidamente. Hoje, já há um esforço no sentido de não se atribuir a ela *o papel de evitar, por antecipação, os problemas do ensino fundamental através de um adestramento*. Nem a visão compensatória, equivocada e discriminatória da criança proveniente das classes menos favorecidas. Já se anuncia a vertente, muito tênue, da busca da criança e do professor de um projeto que seja construído para a autonomia de ambos.

Desponta uma escola infantil norteada por uma visão real da diversidade que caracteriza a sociedade e as crianças brasileiras que vivem no campo, nos sertões, no litoral, no interior, na cidade grande, média ou pequena, na favela, no bairro proletário ou de classe favorecida.

Uma escola infantil que começa a perceber a importância das ações com crianças de zero a 6 anos, dadas as modificações profundas das últimas décadas. Não uma *educação qualquer* mas uma educação que leve em conta que os primeiros anos de vida constituem um período extremamente rico de *crescimento psicológico e intelectual*. Por muito tempo a história da educação infantil e a formação do professor deste segmento não foram consideradas relevantes nem mesmo por parte dos próprios educadores. A impressão que fica é que essa atitude acabava espelhando a desvalorização que existe na sociedade em relação a esse profissional da educação.

Hoje não se pode mais admitir o que acontecia nas décadas de 70 e 80: o corpo docente não possuía formação específica, o que aliado às precárias condições de trabalho, propiciava a rejeição desse nível de ensino. Sabe-se atualmente que o professor da escola infantil necessita de um aprofundamento de estudos, pois seu papel é fundamental na reestruturação da escola e sem o seu envolvimento qualquer reformulação não terá possibilidade de sucesso.

Mesmo admitindo que esta realidade não possa ser imediatamente conquistada, pode-se pensar em diretrizes, que envolvam tanto políticas de financiamento quanto de formação de recursos humanos. Mais do que nunca é preciso definir as competências que as crianças e os educadores precisarão construir para viver numa sociedade cada vez mais dinâmica e desafiadora, a fim de que possam contribuir para promover as necessárias transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas e científicas. Que as crianças possam ser pensadas em seus direitos: direito de brincar, direito de se expressar em diferentes linguagens, direito de construir suas teorias espontâneas sobre o mundo físico e social, enfim direito de apreender ativamente o conhecimento socialmente construído. Entendemos que as propostas de qualificação de profissionais para a educação infantil não podem prescindir de reflexões dessa natureza, a fim de que o professor perceba que, implícita em sua prática educativa, encontra-se uma determinada *concepção de criança*. Que o professor perceba a necessidade de uma maior clareza do papel das creches e pré-escolas e um maior aprofundamento dos estudos sobre as especificidades da escola infantil.

Essas são algumas das reflexões que precisamos fazer, tanto para aprofundar questões teóricas quanto para concretizar alternativas práticas. É nossa tarefa o compromisso de revitalizar a educação infantil.

2 O PROFESSOR-EDUCADOR DA INFÂNCIA PARA O SÉCULO XXI

... Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz: que cansa mas não desiste. (Paulo Freire)

Para abordar o tema da formação do educador, vale à pena referirmo-nos, aos objetivos para a Educação do século XXI, estabelecidos pelo Relatório da UNESCO, redigido por Jacques Delors e publicado em 1998.

Decorrente de estudos de educadores de várias partes do mundo, o relatório propõe, para a educação deste século, os seguintes objetivos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Os dois primeiros objetivos têm relação com nossos aspectos cognitivos e práticos, ou seja, adquirir os conhecimentos decorrentes da investigação científica e de outras áreas cognitivas e de aprender as habilidades necessárias ao exercício de atividades profissionais. Os dois últimos objetivos – aprender a viver juntos e aprender a ser – têm a ver com a ética, com a aprendizagem do viver consigo mesmo e com o outro.

E o relatório, no seu prosseguimento, propõe que o objetivo *aprender a ser* é o pilar para todos os outros. O que quer dizer que o cuidado de si mesmo serve de base para adquirir conhecimentos científicos, para a aquisição de habilidades profissionais assim como para exercitar a convivência, a tolerância para com os outros.

Necessitamos formar educadores que, para si mesmos e para os outros, sejam capazes de cuidar de si, de conviver com os outros e de ter a posse do conhecimento científico e profissional de sua área de atuação. Esses quatro objetivos não devem ser buscados cada um

isoladamente, mas sim os quatro ao mesmo tempo, na medida em que eles são harmônicos entre si.

Por sua vez, MORIN devido à sua excepcional visão integradora da totalidade pensou os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea, explorando novos ângulos muitos dos quais ignorados pela pedagogia atual, para servirem de eixos norteadores à educação deste novo milênio.

É um convite que conduz o educador à revisão das práticas pedagógicas tendo em vista a necessidade de situar a importância da educação diante dos desafios deste século.

Os saberes propostos por MORIN que, como ele mesmo afirma, antecedem qualquer guia ou compêndio do ensino, inserem-se na idéia de uma identidade terrena onde o destino de cada pessoa decide-se em escala internacional, cabendo à educação a missão ética de buscar e trabalhar solidariedade renovadora que seja capaz de dar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável.

MORIN considera que há sete saberes fundamentais com os quais toda cultura e toda sociedade deveriam trabalhar, segundo suas especificidades. Esses saberes são respectivamente as Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano.

Esses saberes são indispensáveis frente à racionalidade dos paradigmas dominantes que deixam de lado questões importantes para uma visão abrangente da realidade. Para MORIN é impressionante como a educação, que visa transmitir conhecimentos, seja cega em relação ao conhecimento humano. Ao invés de promover o conhecimento para a compreensão da totalidade fragmenta-o, impedindo que o todo e as partes se comuniquem numa visão de conjunto.

Por outro lado, como diz MORIN, o destino planetário do gênero humano é ignorado pela educação. A educação precisa ao mesmo tempo trabalhar a unidade de espécie humana de forma integrada com a idéia de diversidade. O princípio da unidade/diversidade deve estar presente em todas as esferas.

Para tanto, torna-se necessário educar para os obstáculos à compreensão humana combatendo o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, que procuram colocar em posição secundária aspectos importantes para a vida das pessoas e das sociedades.

Se considerarmos que a tarefa da educação é a formação da pessoa do aluno, temos que admitir que tal formação, à medida que recai sobre as atitudes fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, não se refere somente à aquisição de conhecimentos específicos, mas principalmente a opções morais e escolha de valores.

ROUSSEAU reflete essa preocupação, ao afirmar, no Emílio:

Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (1968, p. 15)

Entretanto, a fins do século XIX e início do século XX, movimentos sociais e culturais redundaram em amplas modificações na estrutura escolar. O avanço incontrolável da ciência e a crescente especialização dos diversos conhecimentos levaram o mestre a restringir cada vez mais seus saberes a áreas específicas, perdendo paulatinamente o contato com o todo cultural de sua época e com o aluno como um ser global em desenvolvimento.

No mundo de hoje, cada vez mais, os muros vão caindo, as redes informáticas crescem vertiginosamente, o sistema da mídia se impõe com força crescente, os meios de comunicação entrelaçam o mundo de uma forma cada vez mais densa e complexa, sem contar que os gêneros se mesclam e que as fronteiras estão cada vez mais vulneráveis. Assim, o

conhecimento é um processo dinâmico que ocorre em sujeitos e instituições sociais em interação com seu meio ambiente vital e em permanente transformação.

Neste sentido, MORIN (2001) afirma que os desafios básicos da humanidade no século XXI, quanto ao ensino-aprendizagem, podem ser agrupados nos seguintes: o *desafio da globalidade*, que se relaciona à inadequação entre um saber fragmentado e compartimentado em diversas disciplinas de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais e os problemas cada vez mais transdisciplinares; e o *desafio da não-pertinência* de nosso conhecimento e de ensino, que nos leva a separar as disciplinas uma das outras e não reunir aquilo que faz parte de um mesmo *tecido*.

Diante desses obstáculos, torna-se imperativo o favorecimento da aptidão que se disponha a relacionar cada informação e cada conhecimento ao conjunto do qual é parte integrante. Concomitantemente, é preciso ainda que o educador fortifique a aptidão de interrogar e de interrogar-se continuamente, de relacionar o saber à dúvida, de integrar o saber particular em sua própria vida e não somente em um contexto global e de colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e tempo. Assim, o fato de propiciar ao aluno a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, de diferenciar, representa, sem dúvida, o aspecto essencial do ensino, que, entretanto, está quase sempre ausente, como afirma MORIN (2001).

Outro aspecto muito importante diz respeito à curiosidade das crianças, especialmente das pequenas. Num pequeno trecho de *Cabeça bem-feita*, MORIN diz:

... quanto mais desenvolvida é a inteligência maior é a sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação torna-se a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas, estimular o pleno emprego da inteligência e este pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais cara na infância e na adolescência, a CURIOSIDADE, que muito freqüentemente é ANIQUILADA pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de despertá-la se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de INSTIGAR A APTIDÃO INTERROGATIVA e orientá-la para os propósitos de nossa própria condição e de nossa época... (2001, P. 48)

Segundo ele o professor deve então promover a capacidade de tornar o aluno cômico de suas idéias e percepções, sensibilizando-se ante os problemas encontrados e intrigando-se com o que os outros consideram como verdades indiscutíveis. Somente dessa forma, será possível ao aluno arriscar-se a pensar diferentemente.

Para tanto, os professores deveriam ser formados através de iniciativas transdisciplinares, que para MORIN seria uma maneira de iniciar a reforma do pensamento.

Ele vê a sala de aula como um fenômeno complexo, que abriga uma diversidade de ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos... Um espaço heterogêneo e, por isso, o lugar ideal para iniciar essa reforma da mentalidade que ele prega.

A escola, a exemplo da sociedade, se fragmentou em busca da especialização. Primeiro, dividiu os saberes em áreas e, dentro delas, priorizou alguns conteúdos. Para que as suas idéias sejam implementadas, é necessário reformular essa estrutura, uma tarefa complicada.

Para MORIN

desde o começo, é preciso mostrar às crianças que temos em nós mesmos tudo aquilo que a escola costuma separar. Nosso corpo é formado pelas mesmas partículas que deram origem ao Cosmos. Não é uma questão de destruir as disciplinas, mas de mostrar que elas fazem parte de um conjunto. Tudo isso deve ser feito sem deixar de desenvolver a auto-consciência. Quando há uma disputa, por exemplo, cada um em geral pensa que tem razão, e vê unicamente as coisas feias ditas pelo outro. Mas se pudermos entender que na exaltação, na raiva, há uma circularidade, uma recursividade, talvez possamos concluir que lutar contra o egocentrismo é procurar entender o outro, compreender que o papel de cada indivíduo só se explica em relação ao outro.

Há também uma coisa que foi esquecida: a utilidade do auto-exame – a instrospecção. É algo que devemos ensinar às crianças, porque todos nós temos tendência ao auto-engano. É preciso entender que a própria recusa de adotar a posição do juiz que diz *tenho razão e ou outros não* já é uma atitude ética. (2001, p. 51)

A proposta da complexidade que pretende religar os conhecimentos dispersos exige uma nova postura do professor-educador diante da dinâmica dos sistemas vivos planetários.

Há necessidade de um trabalho coletivo por parte de todos os que participam do processo ensino-aprendizagem, para que a escola possa transcender os objetivos relativos à instrução, contribuindo para o processo de humanização da pessoa do aluno consciente de si no mundo.

Face ao processo de fragmentação que envolve pessoas e organizações, a tarefa da educação relaciona-se ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, concentrando-se na busca da totalidade tanto da pessoa que se almeja formar, como das propostas de trabalho que abrangem todos os que dela participam.

Os desafios para o educador em geral e o da educação infantil em especial são grandes. Ele terá que juntar o que a educação até agora separou: sujeito e objeto, alma e corpo, existência e essência, parte e todo, texto e contexto, racionalidade e irracionalidade; terá que se armar de lucidez perante o conhecimento; terá que tornar visíveis o contexto, o global, o multidimensional...

Outros autores também exploram o tema de uma mudança paradigmática em que o aprender a ser seja um objetivo imprescindível na educação atualmente.

Dentre eles, BOAVENTURA SANTOS fala da necessidade de um pensamento que venha a insistir sempre num esforço anti-dogmático e auto-reflexivo, que problematize as posições. (2001, p. 16) Pensamento do qual fazem parte um conhecimento profundo do outro e um componente de auto-crítica, resultando uma nova racionalidade que o autor chama de *razão ecológica* ou *razão indolente*. Ou seja, essencialmente uma razão que, por estar consciente da sua provisoriedade, da associada complexidade das coisas e da inevitável convivência da ordem com o caos, hesita, dialoga, cultiva a prudência e procede com cautela. (2001, p. 75)

Este pensamento da autonomia do outro traduz-se no cultivo de uma epistemologia solícita e atenta à solidariedade que seja libertadora do outro.

Para SANTOS, portanto o único rumo plausível é o da solidariedade. Mesmo assim não se pode impor esse paradigma racionalisticamente, daí que a razão que propõe deve ser *indolente* no sentido de ir levando devagarinho à água do seu moinho, convidados que somos todos, especialmente os educadores para a luta que vislumbra a libertação e assegura um passo na direção da utopia emancipadora.

2.1 Desafios e perspectivas na formação dos professores

No 1º capítulo lembramos que historicamente a educação brasileira veio sempre carregada de vícios. A educação infantil, especialmente, privilegiou a exclusão e não o acesso ao saber pela maioria, o assistencialismo e sobretudo, incentivou uma formação asséptica, neutra e desinteressada dos seus professores.

Teóricos brasileiros como CUNHA, fizeram uma releitura de nossas origens, sempre sob a intervenção do Estado e da Igreja, denunciando uma política educacional que leva à discriminação e a não criticidade:

(...) Grupos confessionais assumiram o controle do sistema educacional e encastelados nos conselhos de educação, conseguiram produzir a deficiência da escola pelo progressivo rebaixamento do salário dos professores e pelo experimentalismo curricular irresponsável (ideológico ou novidadeiro, destituído de bases científicas). (1991:474)

Com o achatamento do salário, os professores têm optado por aumento crescente de horas de trabalho, o que prejudica a preparação das aulas, a avaliação dos alunos e a sua própria. O professor procura realizar apenas o essencial em suas tarefas, perdendo a oportunidade de refletir sobre sua prática. Perdendo, enfim, a sua integridade como pessoa. A educação infantil e o ensino fundamental historicamente têm sido desprezados. A questão da formação dos professores só mais recentemente tem sido objeto de atenção das reformas

educacionais. Isso vem ocorrendo não só aqui como em outros países como França, Inglaterra, Portugal, Espanha, Canadá e Estados Unidos. NÓVOA (1992, p. 15) lembra que estudos que se produziram na década de 60 apresentam os professores como figuras praticamente ignoradas nesse período, conhecidos quase que exclusivamente através de estatísticas; nos anos 70, os professores foram vistos como vilões, acusados de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais. Nos anos 80, se multiplicaram as instâncias de *controle* dos docentes, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Só a partir desse período é que as políticas educacionais progressivamente começam a considerar as questões que afetam diretamente a vida dos professores, entre as quais o *desprestígio profissional* e o *desânimo* em decorrência tanto desse achatamento salarial como, principalmente da perda de autonomia. Em relação à perda de autonomia, NÓVOA (1992, p. 12) observa que os professores têm sido obrigados a se apoiar cada vez mais nos especialistas, desvalorizando seus próprios conhecimentos e experiências. Já é uma fala antiga, a que alerta para a não segmentação dos que mandam e dos que obedecem, para a não dissociação entre a decisão e execução...

Entretanto pólos sujeito-objeto, homem-mundo, professor-aluno, ensinante-aprendente, teoria-prática se acham ainda dicotomizados sendo lenta a busca de uma integração, uma inter-relação que não enfatize um dos lados, já que ambos, dialetizados, têm muita importância no processo. Assim também, é lenta a busca da relação entre a elaboração das leis e a realidade. Da mesma forma é lenta a integração entre a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

Ainda não conseguimos articular os resultados e as contribuições das várias teorias das pesquisas em educação com a prática pedagógica da sala de aula, nem tampouco a formação

inicial e a continuada. Não conseguimos tornar inseparáveis a produção de conhecimento e o acervo de experiências do professor.

Vários campos da ciência têm dirigido os seus esforços no sentido de superar o mal que a excessiva compartimentalização do saber tem causado. Ao se referir aos avanços já realizados neste terreno diz BOAVENTURA SANTOS:

(...) A medicina verifica que a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadrícula sem sentido quando, de fato, nunca estamos doentes senão em geral; a farmácia descobre o lado destrutivo dos medicamentos, tanto mais destrutivos quanto mais específicos, e procura uma nova lógica de combinação química atenta aos equilíbrios orgânicos; as tecnologias preocupam-se hoje com o seu impacto destrutivo nos ecossistemas; o direito que reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura dogmática*, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida. (1998, p. 64)

Trata-se portanto de um processo em construção cujo desenvolvimento continua a requerer esforços intelectuais e cooperativos múltiplos. Nosso sistema educacional não escapa dessa fragmentação, tanto em relação ao conhecimento e ao saber como também ao próprio sujeito desse conhecimento, na medida em que somente alguns aspectos da sua personalidade são considerados e desenvolvidos.

Esta é uma das críticas que podemos fazer também aos cursos de formação de professores. Essa fragmentação parece comprometer a visão global que o futuro docente deve ter da pessoa, levando-o a atribuir menor relevância aos aspectos afetivos, relacionais, éticos e investir no desenvolvimento cognitivo, tal qual aconteceu consigo na escola.

Talvez, por isso, observe-se ainda tão fortemente por parte dos professores da educação infantil essa preocupação maior com o desenvolvimento cognitivo da criança através de uma exacerbação de atividades gráficas de escrita, realizadas no papel. Esta prática se contrasta com a fala dos docentes, o conhecido discurso do desenvolvimento global, da criança vista como um todo, com oportunidade assegurada de desenvolver-se integralmente em todos os seus aspectos.

A fragmentação compromete também a relação teoria e prática, priorizando a quantidade de informações em detrimento de uma participação mais efetiva em situações reais de aprendizagem. Só que continuamos apregoando, como enfatiza a literatura educacional atual, que a reflexão do professor deve ser de *totalidade*, deve abordar *todas* as dimensões... Assim, não é algo que se estabelece naturalmente de uma hora para outra, é preciso que o docente conheça a realidade em que se situa, suas resistências, seus limites e dificuldades para avaliar suas possibilidades de ação. Bastante difícil, uma vez que foi sempre habituado a uma pedagogia tradicional que ia oferecendo em *fragmentos* as teorias e as técnicas a serem utilizadas nesta ou naquela situação.

Hoje buscamos uma *revitalização* dessa pedagogia tradicional com a concepção da mediação que o professor irá exercer entre os seus alunos e o conhecimento. Pode-se *revitalizar*, por exemplo, algumas origens importantes para a educação infantil: a psicogênese histórico-social de VYGOTSKY, as experimentações que buscavam a renovação e a democracia de FREINET, a responsabilidade da auto-educação de MONTESSORI, a visão da aprendizagem através da sensibilidade de FROEBEL, o desafio de criar desajustes de PIAGET, o coração maternal de PESTALOZZI, que tentava modificar a rigidez da escola por um ambiente afetivo e familiar, bem como a reeducação para a coletividade de Makarenko, ensejando que as formas individualistas evoluíssem em direção à cooperação e ao apoio mútuo e valorizassem a ligação entre a escola e a vida.

Talvez MAKARENKO já pudesse antever um desafio que ainda hoje perdura: a construção de professores preocupados com os significados coletivos e ao mesmo tempo consigo próprios, fazendo-se respeitar em sua singularidade. Ele nos ensina

Não imaginei e nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houver um coletivo de pedagogos. Não restam dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos pedagogos de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo, segundo o seu próprio entendimento e desejo. (1980, p. 29)

A despeito da grande heterogeneidade, as pesquisas atuais parecem ter um ponto em comum: um novo olhar sobre a vida e a pessoa desse professor, sempre muito dicotomizadas também, colocando-o no centro dos debates educativos e das investigações.

Analisando a característica que se observa, de que a *identificidade* do professor acaba sendo engolida pela *função*, ALVES diz:

(...) Instalou-se a possibilidade de se gerenciar e administrar a personalidade, pois aquilo que se faz e se produz, a função, é passível de medição e de controle. A pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas. (1984, p. 14)

Realmente, a pessoa praticamente desaparece e em seu lugar surge o funcionário da escola. Este aspecto também tem preocupado NÓVOA. Segundo ele, nos últimos dez anos, a literatura pedagógica foi literalmente invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, o stress e o mal-estar docente, as carreiras e os percursos profissionais, o desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma literatura muito heterogênea, inspirada pelos mais diversos objetivos, mas que tem tido um mérito indiscutível: trazer de novo os professores para o centro dos debates educativos. Atualmente, a atenção exclusiva às práticas de ensino e à gestão do sistema educativo tende a ser acompanhada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Segundo NÓVOA há uma afirmação que não prima pela originalidade, mas que merece ser repetida: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Para ele, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino e questiona: “Será que a educação do educador não deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (1998, p. 17)

Atualmente sabemos que a formação dos professores, muito especialmente das séries iniciais e da educação infantil, deve abranger a competência profissional mas também muita riqueza pessoal. Talvez, a maior tarefa dos educadores hoje consista em integrar o seu lado

profissional e o pessoal para depois conseguir educar seus alunos como pessoas inteiras, numa visão de totalidade. Já em 1978, ROGERS criticava: “Não há lugar para pessoas inteiras no sistema educacional: só há lugar para seus intelectos.” (p. 36)

Partimos do pressuposto, que é extremamente difícil que a escola, especialmente a infantil consiga atender as exigências de uma formação integral de seus alunos, visto que estes são uma síntese de várias determinações sociais, mas tampouco temos nos preocupado em tentar uma percepção mais integral desse professor.

Provavelmente o professor também ao se sentir pessoa, consiga enxergar melhor o seu aluno como pessoa em construção, única e original.

2.2 Os professores da escola infantil

*(...) Devemos destacar o sentido **profissional** do trabalho dos professores da escola infantil. Não são mães/pais substitutos para atender às crianças. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança. (Zabalza)*

Nos últimos anos, a educação infantil tem-se constituído alvo de atenções diversas, no plano da mídia impressa e eletrônica e na produção acadêmica.

Inúmeros trabalhos tratam da delimitação de temas para a formação dos profissionais de educação infantil e torna-se imperativo delimitar pressupostos de formação a partir das necessidades e características das crianças de 0 a 6 anos, foco principal da ação desses profissionais.

O primeiro ponto a ser redefinido é o do significado da relação ensino/aprendizagem com bebês e crianças pequenas, especialmente se considerarmos o significado da função docente junto a crianças com tão pouco tempo de vida e o debate sobre como preparar

professores dentro de perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes.

A LDB identifica o profissional que trabalha diretamente com as crianças nos diferentes níveis de ensino especificando que:

Os docentes incumbir-se-ão:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos. (Artigo 13)

Essas tarefas aplicam-se, também, aos profissionais de educação infantil se superarmos a tradicional associação ensino e transmissão de conceitos, em geral pensados dentro de disciplinas acadêmicas. Novas perspectivas em relação ao ensinar/aprender consideram que há uma construção de significações (afetos e conhecimentos) pela criança desde o nascimento mediada por parceiros adultos. No caso, o professor de educação infantil é um especialista no acompanhamento dos processos, envolvendo crianças muito pequenas em um ambiente coletivo e diverso do familiar.

Como não poderia deixar de ser, o papel da educação infantil, sistematizado nas normativas atuais, traz consigo não apenas uma visão de criança mas, também, uma concepção de profissional. As expectativas em relação a essas pessoas não são poucas. OLIVEIRA (1995) por exemplo, argumenta que a formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas.

MACHADO (2000, p. 166) por sua vez, assume a perspectiva sócio-interacionista, e propõe que o professor de educação infantil seja capaz de organizar o espaço, o tempo, os

materiais, os agrupamentos de crianças e propor atividades que promovam as interações de modo desafiador.

Se conhecimentos técnicos são exigidos, o compromisso pessoal com a causa da infância é também primordial, enquanto categoria social que corresponde a um período peculiar da vida do ser humano, em um determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança.

Uma outra questão a ser enfocada é a de que a profissionalização no campo da educação infantil não se dá apenas em função da formação inicial mas, também, a partir da atuação direta na área, da experiência acumulada, da aprendizagem cotidiana, das interações com os diferentes profissionais e familiares envolvidos. Trata-se de delinear um modelo de profissional que toma sua própria prática pedagógica como objeto permanente de reflexão.

Não existe um profissional independente da pessoa que exerce esse trabalho. A identidade profissional está assim associada à identidade pessoal. Dessa forma, crenças, valores, projetos de vida são elementos importantes quando tratamos de formação, uma vez que se exprimem na qualidade do trabalho docente.

Quando a preocupação é a da formação da pessoa cidadã, defende-se uma concepção de desenvolvimento da pessoa intrinsecamente articulada à concepção de desenvolvimento profissional, que vem norteadando novos modos de pensar e agir nos projetos de formação.

Há uma diversidade de opções para o arranjo curricular desses cursos de formação, a depender, mais uma vez, da proposta pedagógica da instituição formadora. Para todas elas, políticas de valorização da educação infantil são unânimes em reconhecer que a identidade institucional pode ser aperfeiçoada com a troca de experiências entre profissionais, a discussão de teorias orientadoras e a reflexão cotidiana sobre o sentido de, por exemplo, colocar crianças em fila, prolongar desnecessariamente momentos de espera, ou insistir para

que todas as crianças de um mesmo grupo façam a mesma atividade numa folha de papel ao mesmo tempo.

Quanto à formação continuada, as experiências no país têm sido diversificadas, apontando para uma rica pluralidade de concepções e projetos de formação que deve caminhar para promover o professor enquanto sujeito cidadão.

ROSSETTI-FERREIRA (2001) propõe que aos alunos dos cursos de formação sejam possibilitados:

1. um espaço de socialização, de troca e encontro;
2. um instrumental e conhecimentos que lhe permitam criar e produzir, ligando-se ao mundo;
3. condições para a vivência da curiosidade criativa e sua inserção na cultura científica;
4. um caldo cultural que favoreça sua apropriação da cultura mundial e do seu grupo social;
5. oportunidades para a construção de uma identidade e auto-conceito positivos, promovendo o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional engajado socialmente.

Trata-se de reivindicar aos profissionais de educação infantil uma posição bastante diferenciada daquela ocupada até alguns anos atrás.

É evidente que não se consegue nada facilmente. As relações de poder, a descontinuidade das propostas impedindo sua efetivação, as dificuldades do financiamento, a hierarquia das relações culturalmente estabelecidas, as condições salariais e de trabalho precárias, a desvalorização e ausência de um plano de carreira, dentre diversas outras questões, são exemplos de alguns dos entraves que, intrinsecamente, acompanham e interferem nos projetos de formação.

Originalmente, a incorporação das creches, pré-escolas e instituições similares pelos sistemas educacionais foi vista como um passo estratégico, a fim de garantir a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas.

Alerta-se porém para o fato de que, ao se incluírem as instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos no sistema escolar formal, defende-se, sobretudo, uma concepção

global de educação infantil que valoriza o cuidar/educar de modo integrado, as brincadeiras espontâneas e a criatividade, a aquisição de conhecimentos, a flexibilização das rotinas e dos horários de atendimento, a participação dos pais e o respeito à diversidade local.

BUJES (2001) ao perguntar-se – *Escola Infantil: pra que te quero?* realiza de modo interessante esta tarefa de desvelar as especificidades da educação de crianças pequenas:

a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (2001, p. 16)

O debate sobre os princípios indissociáveis do cuidar/educar na educação infantil, tem se tornado freqüente na literatura da área. Como exemplificação, CERISARA propõe alguns desafios para as instituições de educação infantil, na construção de uma Pedagogia da Infância, dentre eles, o desafio do educar e cuidar, não dicotomizando esses dois termos e a insistência na defesa da “concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e, também, pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil.” (1999, p. 17)

Aos poucos vem sendo superada a idéia de que basta ter dom, boa vontade, um pouco de intuição, gostar de crianças e ser capaz de proporcionar-lhes momentos agradáveis, para ser um bom professor da escola infantil. O professor vem gradativamente buscando alcançar uma nova cultura e ampliando o seu espaço de conhecimento. A escola infantil exige um novo repertório de competências profissionais que vão além de uma quantidade de informação, de uma simples atitude positiva em relação à mudança e além de uma atitude afetiva e amistosa.

É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.

A referência mais recente que temos em mãos, para a compreensão da competência é a de PERRENOUD. Este autor define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (2000, p. 15) Competência é também caracterizada pelo mesmo autor como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Elas não se limitam a conhecimentos, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram, orquestram tais fontes. Esta mobilização aparece em uma determinada situação singular e o seu exercício passa por operações mentais complexas.

Os professores têm se envolvido em certo dilema: desenvolver competências é assunto também da escola infantil?

Podemos afirmar que sim, ainda embasados em PERRENOUD (1999, p. 11) para quem a competência seria indissociável da capacidade de enfrentar o novo e necessária para entender o mundo e agir sobre ele, considerando a evolução das tecnologias, os processos de globalização e requerendo flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos.

É importante que se examine que a competência vem também argumentada no Referencial:

(...) O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. (RCNEI, v. 1:p. 41)

Gostaríamos de acrescentar a essas, outras competências específicas e importantes para o educador da escola infantil: buscar o conceito de criança, buscar a reflexão sobre os avanços neste segmento que ainda estão somente na esfera legal, rever a qualidade de

atendimento, repensar as próprias práticas que ainda são produto de uma formação sem a concepção de infância. Estas competências, atualmente, já começam a receber um tratamento mais sistemático nos programas de formação dos professores da escola infantil. O professor começa a ir aprendendo a partir da prática a avaliar um projeto curricular ou a si próprio o que é fundamental para que seja construtor e protagonista do seu trabalho. ZABALZA, educador espanhol, em uma de suas sínteses sobre o professor-reflexivo examina o seu sentido: “não se trata somente de falar sobre o que fazemos, mas conhecer como funcionam os processos nos quais estamos envolvidos”. (1998, p. 16)

No Brasil, também se busca uma ressignificação do papel do professor, de seus saberes e práticas. Percebe-se que os da Educação Infantil, constituem um grupo que se manifesta bastante dinamizado e envolvido em seu trabalho, preocupado em questionar a sua prática. A maioria dos professores é bastante comprometida com os valores que a educação, tal como a concebemos atualmente, pretende oferecer para o desenvolvimento integral das crianças.

Esta preocupação com certeza é necessária para qualquer reforma educacional se implementar mas não é suficiente. Os professores ainda não conseguem apreender os conhecimentos, integrá-los e mobilizá-los para construir as competências necessárias ao ato de ensinar. Ainda PERRENOUD a esse respeito nos adverte:

(...) A maioria dos docentes foi formada numa escola centrada nos conhecimentos e sente-se à vontade nesse modelo Para muitos docentes a abordagem por competências não “diz nada”, pois nem sua formação profissional, nem sua maneira de dar aula predis põem-nos para isso... (1999, p. 82)

As competências profissionais do professor hoje devem ser ao mesmo tempo de ordem cognitiva, afetiva e prática. Devem se constituir num conjunto diversificado de saberes, de ações e de valores.

Em situação complexa, o professor buscará enfrentar os problemas encontrados e tomar as decisões necessárias através do seu pensamento e ação. Ação que é limitada pelos conflitos, resistências, insatisfações e fracassos... Para concretizar-se na sala de aula a reforma que a LDB deseja necessita-se de um professor capaz de dominar a distância entre a intenção e a possibilidade. A esse respeito o educador espanhol PÉREZ GÓMEZ adverte:

(...) O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. (1992, p. 102)

Na escola infantil novas demandas estão a exigir essa formação competente do professor:

- ***A chegada das crianças dos 0 aos 3 anos à escola.*** A incorporação destas crianças à escola tem requerido uma nova organização do trabalho, desde os espaços físicos e recursos didáticos até a atuação do professor que, às vezes se queixa de ser pouco requisitado conceitualmente, nessa fase, desejando por isso, a docência em outros níveis. Por outro lado é uma etapa que requisita um profissional capaz de estabelecer uma relação afetiva de vínculos muito intensos de proximidade com as crianças e seus pais, o que não o exime de saber se impor e estabelecer limites, quando necessário.
- ***A intensidade do envolvimento pessoal.*** Este é um aspecto relevante para qualquer professor, mas com as crianças pequenas adquire conotações próprias, com pressões emocionais maiores. Por isso, nessas salas de aula, é necessário ter mais de um adulto presente, para distribuir melhor a atenção entre as crianças e o peso da responsabilidade. Nas escolas particulares isso já ocorre, nas públicas, nem sempre.

- ***As condições e os espaços adequados.*** Nesta fase, mais do que em outras, a qualidade dos espaços e recursos é importante, muito mais vinculada aos aspectos funcionais do que aos estéticos. A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos. A aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição.
- ***A interdisciplinaridade e os projetos como estratégia didática.*** Entendemos que a questão do novo milênio parece estar direcionada para a pessoa que acredita ser importante conhecer o mundo que a cerca. Este conhecimento porém não é isolado da vida e da convivência humana. Mas como chegar a esse tipo de educação? Como seria um currículo onde as crianças aprendam muito sobre si mesmas, sobre os seres humanos e sobre o que está ao seu redor?

Como conciliar essa necessidade com as mudanças súbitas, as medidas de salvação e interesses imediatos?... Um alerta vem da educadora SONIA KRAMER:

(...) Uma coisa é uma proposta que pode contribuir com o trabalho docente. Outra coisa é que a mesma pode estar vindo de uma maneira tão apressada, tão contraditória – fala-se em construção, em partir da realidade da criança, mas não se deixa que professor construa, não se parte da realidade do professor – que, na verdade, prejudica-se a possibilidade de qualquer contribuição. (1995, p. 129)

Aos poucos os professores percebem que podem ter voz e participação efetiva na elaboração das alternativas pedagógicas da escola, no sentido de torná-la real e condizente com uma prática crítica.

As atuais tendências, considerando estes aspectos, oferecem subsídios para o trabalho com a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos em sala de aula.

Os professores têm repensado a compreensão sobre projetos na escola infantil. Não significa que sejam retomados como a Escola Nova os propunha, mas com uma nova face que inclua o contexto sócio-histórico e as temáticas contemporâneas pertinentes à vida das crianças. Segundo HERNANDEZ, nessa concepção considera-se que uma questão fundamental para que a pessoa possa compreender o mundo no qual vive é que saiba como acessar, analisar e interpretar a informação. (1998, p. 63)

Historicamente os projetos foram construídos com o objetivo de inovar, de quebrar o marasmo da escola tradicional e os seus criadores tinham as convicções dos pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade e o desejo e a coragem de assumir riscos.

Um dos entraves que encontramos para trabalhar com projetos é a nossa concepção tradicional de programa escolar, que prevê uma lista de conteúdos e um percurso já estabelecido. Avança-se, entretanto hoje no sentido de que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e um produto final, ou seja, eles têm um objetivo que é compartilhado por todos os envolvidos. Na trajetória percorrida pela educação infantil, constata-se que, durante muitos anos, sua função primordial não esteve relacionada ao comprometimento com as aprendizagens que se constroem nessa etapa do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a discussão que envolve o trabalho com projetos implica resgatar as concepções de mundo, de infância e de educação, contextualizando-as com as condições históricas, políticas e sociais sob as quais a prática educativa se concretiza. Começa a mudar a idéia de que para trabalhar com crianças pequenas não é preciso ter conhecimentos aprofundados.

Embora muitas vezes hoje ainda se considere o docente como simples executor, a necessidade de se investir em sua autonomia começa a ser reconhecida. SACRISTÁN se refere a essa necessidade:

(...) O professor é que está envolvido no processo de observação, interpretação e construção de significados sobre determinada realidade pedagógica. Esses processos, o levam a tomar inexoravelmente muitas decisões e a trabalhar com objetos, realidades e ambientes complexos. A prática política do professor como executor parte de uma concepção que quer esquivar o seu caráter criador em prol da submissão ao padrão de conduta reclamado pelo sistema escolar no qual opera. (1997, p. 172)

Os projetos, envolvendo professores, alunos e comunidade favorecem um trabalho interdisciplinar. Têm surgido na escola infantil buscando romper com o formal e, num ato de mudança pedagógica, procuram incentivar o exercício das relações do conhecimento científico, do sentimento e do movimento de cada um dos participantes no processo levando em conta, como já há algum tempo vem enfatizando FAZENDA:

(...) a atitude que cada educador deve tomar frente ao conhecimento, despidendo-se de toda postura positivista que o tem caracterizado neste século, superando o parcelamento do saber, em busca da realidade. É preciso entender que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social. (1996, p. 65)

2.3 Estereótipos racionalizados dos paradigmas teóricos: a difícil ruptura

(...) De fato o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que as dite. (Oliveira, in Zabalza, p. 152)

As professoras da escola infantil em geral apresentam-se com sua prática muito costumeira e ao absorver a teoria, por vezes, o fazem de forma deturpada.

Falta-lhes flexibilização. Dificultam os esforços para os âmbitos que requerem lógicas diferenciadas de ação e a superação de uma prática tradicional.

Por vezes, em sua verbalização, destacam-se características tradicionais e muito próximas do *senso-comum como treinar bastante para fixar o que o aluno aprendeu ou não adianta o esforço do professor diante de alunos carentes e mal alimentados*. A aprendizagem ainda é vista como soma e acumulação quantitativa.

Na maioria das vezes a professora vem para o dia-a-dia da escola infantil, trazendo o conhecimento das teorias de aprendizagem, tal qual o assimilou em suas aulas do curso de formação: extraído literalmente delas, congelado, formulado e quase nunca compreendido em sua essência. Isso acaba por transformá-lo num mero executor dessas teorias, roubando-lhe a criatividade.

São difíceis de romper esses estereótipos racionalizados dos paradigmas teóricos, principalmente enquanto as tentativas vêm no sentido de proceder-se a uma transferência direta, mecânica e automática da teoria à situação educativa.

Para que o professor possa dar o merecido valor às contribuições da tradição pedagógica, FRABBONI (in Zabalza), fala da necessidade de “atualizar de maneira crítica o ilustre álbum de família da escola infantil (Rousseau, Vygotsky, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, Decroly, Wallon, Piaget, etc) e legitimar os novos territórios das inovações mais relevantes”. (1998, p. 74)

Não é difícil encontrar professoras que conhecendo os estágios do desenvolvimento cognitivo infantil, segundo Piaget, fazem um ensino das provas piagetianas supostamente relacionadas com os estágios, na melhor intenção de fazer a criança acelerar a sua passagem para o estágio seguinte.

Nem sempre portanto, o conhecimento teórico da evolução psicogenética dos estágios piagetianos traz subsídios para o trabalho da professora fazendo-a refletir na hora da escolha sobre a pertinência e a qualidade dos conteúdos e atividades, bem como na proposição de desafios que estimulem o desenvolvimento cognitivo. Analogamente, quando as professoras

se propõem a introduzir a língua escrita, na concepção de Emília Ferreiro, nem sempre priorizam o que ela considera fundamental, como por exemplo, *permitir que as crianças explorem os diferentes portadores (jornais, revistas, poesias e canções), escrevam com propósitos diferentes e sem medo de cometer erros ou antecipem o conteúdo de um texto escrito utilizando os dados contextuais.*

Em geral, buscam instrumentos para classificar as crianças como maduras/não maduras, prontas/não prontas, esquecendo-se de que estas refletirão as diferenças sociais nas ocasiões de acesso à língua escrita. Algumas alfabetizadoras em suas salas de aula se referem confusamente ao *método de Emília Ferreiro* que segundo elas, consistiria em aplicar as sondagens para determinar a fase de desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem da escrita. À respeito, a própria FERREIRO observa:

(...) a utilização dos resultados de pesquisa como “testes” escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de “quatro palavras e uma frase”, nem de “análise das partes de uma oração escrita” e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos. Eu nunca disse que, quando uma criança produz escritas silábicas, está “pronta” para a aprendizagem da leitura e da escrita. (1997, p. 75)

Se esses artifícios avaliativos trazem aos professores alguma segurança para enfrentar suas dúvidas, os resultados por certo não terão o mesmo efeito sobre as crianças que sofrerão as conseqüências pedagógicas e sociais desses diagnósticos.

Contrariando o bom-senso e esquecendo-se da riqueza das observações que não menosprezam o cotidiano da sala de aula e as interações que acontecem no dia a dia, o professor avidamente aplica modelos de atividades para que a criança mude de fase: da silábica à alfabética, quando estará lendo e escrevendo corretamente...

Numa outra situação, por exemplo, nem sempre, o professor compreende, que as crianças progressivamente constroem as regras e os princípios dentro da cultura à qual

pertencem compartilhando-os socialmente nas ações, nos acontecimentos, nas decisões, nas situações tendo-os como referências para entender os seus direitos e deveres.

Na educação infantil esse processo é um processo de *pensamento-em-ação*. A criança pré-operacional, na linguagem de Piaget, pensa vendo, agindo, tocando, sentindo. Ou, na linguagem de VYGOTSKY, a criança pequena pensa *em comunicação*. Sem compreender a essência dessas contribuições, não raro, as professoras bem intencionadas em que as crianças internalizem as regras da boa convivência fazem um discurso, que elas facilmente decoram e repetem. Desconsideram porém, que não tendo as próprias experiências em contextos onde as questões da justiça, dos direitos e dos deveres sejam vividos na ação cotidiana, esse discurso é inócuo.

Ter estudado sobre os conceitos de mediação simbólica e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP, VYGOTSKY) nem sempre garante que a professora compreenda a riqueza das interações que se estabelecem entre as crianças no contexto da sala de aula, quando da realização de suas atividades, e o valor desses intercâmbios discutidos e compartilhados.

O método montessoriano, por exemplo, tal qual as professoras estudaram nos cursos de formação, com o seu material pode ter lhes parecido atraente porque mantinha as crianças bem comportadas e em silêncio, manuseando cubos e esferas. Hoje, assim tipificado, não encontra espaço. Cede lugar a uma previsão que tanto dá sentido às ações planejadas de antemão, como as que surgem no dia-a-dia.

Nem sempre, ao usar na escola infantil a linha⁵, proposta por MONTESSORI as professoras conseguem detectar os objetivos que ela buscava. Conhecer o próprio corpo e ter controle sobre ele, faria parte de uma auto-educação que segundo ela, poderia levar o adulto a *deixar de exercer sobre a criança as pressões inibidoras das livres manifestações do espírito*

⁵ Trata-se de uma elipse inscrita no piso das salas de aulas, sobre a qual as crianças devem marchar com os pés em posição normal, na ponta dos pés, com os calcanhares, de lado, de costas, num só pé, etc. Há uma variação enorme de exercícios que exploram essas linhas, como os de movimentação, rotação das partes do corpo (cabeça, tronco e membros) e silêncio.

e da natureza impedindo o seu desenvolvimento e destruindo a sua capacidade criativa, com a sua prepotência e superproteção.

Às vezes, o uso que se faz da linha hoje, acaba por transformá-la numa pressão inibidora dos professores sobre as crianças...

Para Montessori a educação é *ajuda à vida* que deve despontar num ambiente preparado. Ao desejo da criança *ajude-me a crescer... mas deixe-me ser eu mesma* cabe ao professor uma atitude discreta e uma resposta oportuna.

Por certo, a maioria das professoras não hesita em repetir as idéias básicas de FREINET quanto a aula-passeio, a imprensa escolar, o livro da vida ou a correspondência interescolar. O que talvez nem sempre percebam é que a proposta de Freinet, conforme SAMPAIO, 1989, situa-se muito além destes seus experimentos sensíveis: estimula um trabalho solidário e cooperativo e a interação com o aluno. Sua proposta expressa uma filosofia de vida que respeita até as últimas instâncias o direito das crianças de crescerem em liberdade, escolhendo seus próprios caminhos. Filosofia esta, expressa nas *invariantes* que FREINET foi criando, refletindo o seu fazer pedagógico e que podem auxiliar o professor, até hoje, a avaliar a sua prática.

Por vezes, percebe-se que as professoras aprenderam a associar WALLON ao pesquisador francês que refletiu sobre a integração entre as funções que organizam a estruturação de uma pessoa, tais como as afetivas, as cognitivas e os movimentos. Nem sempre porém, associam essa importante contribuição à prática da sala de aula: a necessidade de olhar para a criança levando em conta a sua postura, a qualidade do seu gesto ou do seu ritmo. A necessidade de organizar o espaço de tal forma que possa acolher e propiciar ações incentivando o jeito próprio de cada criança manifestar o seu movimento.

Mais do que isso, nem sempre conseguem perguntar-se: até que ponto as exigências em termos de contenção motora são viáveis para as crianças? Até que ponto as práticas da

escola infantil em que elas devem permanecer sentadas, paradas, concentradas, não se constituem um contra-senso, já que o seu pensamento precisa da gestualidade como suporte? Por vezes, não percebem a necessidade de romper com os formalismos dando maior lugar ao prazer e a flexibilidade.

O novo professor ao atualizar de maneira crítica o *álbum de família* da educação infantil deverá ser um profissional em constante formação e aberto as mudanças. A época em que, assim como Froebel, ele acreditou que bastava apenas que a criança estivesse sendo cuidada e fosse feliz, está sendo substituída pelo potencial de desenvolvimento que deve ser enriquecido ao máximo nesses anos que são cruciais, com atenção especializada oferecida pela escola infantil. A antiga idéia froebeliana de que as crianças deveriam ter momentos agradáveis e de que o professor tão somente tornasse interessantes os estímulos, com criatividade e espontaneidade, dá passagem a um trabalho planejado e pensado com sentido de continuidade.

2.4 O Professor da escola infantil: um profissional reflexivo?

(...) Ninguém forma ninguém. A formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. (Nóvoa, 1992, p. 116)

No terreno da formação do professor não há como desconsiderar a reflexividade crítica. Ao ser concebido como sujeito e não apenas como objeto depositário do conhecimento gerado por teóricos da educação, se prioriza o papel do professor na sua formação, o que significa dizer como NÓVOA, que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida. Ou, seu percurso profissional, como se deseja neste trabalho.

A fragmentação do conhecimento em áreas cada vez mais específicas, requisitando cada vez mais especialistas, ocorre de modo incisivo na escola infantil com uma divisão dos

espaços e do tempo em que a atividade didática tem seu horário e local próprio para ser realizada. Este procedimento incentiva uma programação repetitiva da prática em um segmento onde se apregoa uma maior liberdade de ação. Todo o contexto deve ser revisto. Deve ser revista a formação do professor: um processo que se inicia do ingressar nos cursos de magistério e tem prosseguimento durante todo o seu percurso como docente. A própria reconstituição da sua trajetória profissional se apresenta como uma alternativa que oferece possibilidades para repensar e renovar as formas de educar e para exercitar a sua reflexão. O professor precisa investigar o contexto educativo e analisar a sua prática profissional para interferir nas situações educativas com acolhimento das diferenças e com sensibilidade.

Cabe aqui ressaltar a importância da lucidez de PAULO FREIRE, cujo pensamento é matriz, em grande parte, dos estudos hoje realizados em todo o mundo por educadores interessados em romper com as formas tradicionais de ensino. Formas que sofrem ainda a influência positivista e sustentam que, primeiro o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade.

FREIRE vem contribuindo há várias décadas com as suas teses sobre as concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação. Na tese essencial da sua proposta político-pedagógica, ressalta duas dimensões: ação e reflexão. Defende um *pensar dialético – ação e mundo, mundo e ação, intimamente solidários*. (1978, p. 42)

A mesma dialética que se pretende hoje entre teoria e prática. A ausência dessa relação dialética dificulta uma atitude reflexiva dos docentes.

Seria necessário perceber que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos somente na teoria educacional, mas procedem igualmente da experiência pessoal e social do docente.

Certos autores (Schön, Sacristán, Perez Gomes) falam do modo equivocado como se concebem as relações entre a teoria e a prática na atividade docente.

Segundo eles, os professores acabam supondo que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel do que é prescrito pelas teorias, pois o que se verifica no contexto da cultura escolar é uma supervalorização do conhecimento teórico em relação ao conhecimento que procede da prática.

SCHÖN (1997) é a principal referência de investigação e construção teórica que a partir dos anos 80 ganha presença no estudo das questões relacionadas à formação docente. Embora seu interesse primeiro não tenha sido a profissão de ensinar, os resultados de seus estudos sobre o conhecimento profissional, deram contribuições importantes para a formação de professores.

Em seus estudos SCHÖN verifica que por trás da prática de bons profissionais, existem competências que não se explicam pela simples aplicação de princípios científicos. A partir desse dado critica a concepção de profissional apoiada num racionalismo técnico, num fazer reduzido à aplicação da ciência aos problemas concretos da prática. SCHÖN descreve conceitos fundamentais como: *conhecimento na ação* (aquele que o profissional demonstra na execução), *reflexão na ação* (que ocorre durante a prática, quando há um diálogo com a situação), *reflexão sobre a ação* (retrospectiva, presente nas histórias e percursos de vida) e *reflexão sobre a reflexão na ação* (que transcende os anteriores e leva o profissional a construir sua forma pessoal de conhecer).

A formação de profissional reflexivo no sentido apontado por Schön é inexistente quando se valoriza a teoria como se esta constituísse em si mesma a resposta para os problemas do dia-a-dia. Muitos ex-alunos entrevistados referiram-se a situações inusitadas onde as técnicas não ajudaram. A esse respeito, ALARCÃO afirma:

(...) isto acontece porque não somos capazes de preparar nossos professores para lidar com situações novas, ambíguas, confusas para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão aprendidas fornecem soluções. (1996, p. 14)

Os docentes, e neste caso, os da educação infantil devem conscientizar-se de que a formação profissional por excelente que seja, não é garantia de um desempenho perfeito. especialmente em situações complexas.

As competências prioritárias a serem desenvolvidas pelo professor são aquelas do pensamento reflexivo. Significa dizer que de nada servem teorias de aprendizagem se estas não ajudam a identificar as dificuldades reais das crianças. Estes conhecimentos só terão valor quando o professor souber mobilizá-los na ação, combinando-os com a sua intuição e com a sua criatividade. São competências não só para ensinar, mas refletir sobre a prática.

Um alerta é feito por ZEICHNER: falar do professor reflexivo virou um modismo. Refletir, todo professor reflete. Mas, propor a formação do professor implica em qualificar esta reflexão: ver qual se configura essencial e necessária. Uma reflexão que ultrapasse o senso-comum e a simplicidade ingênua. Que considere a prática pedagógica em sua complexidade e singularidade, demandando os esforços docentes para construir os conhecimentos a partir das ações do dia-a-dia.

Diferentemente de SCHÖN, ZEICHNER fala da reflexão que não pode estar circunscrita exclusivamente aos problemas da sala de aula, mas que precisa ser contextualizada em termos sociais. Aquela reflexão que não se restrinja apenas aos problemas particulares dos professores mas que os situe e amplie numa esfera social, histórica e política. Nóvoa também fala da necessidade dos professores envolverem-se com a construção de um trabalho interativo, um espaço de reflexão coletiva:

(...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (1992, p. 26)

Negar este espaço de trabalho na escola é negar o exercício do professor de aprender a ouvir, pensar criticamente, questionar e rever-se permanentemente. Lembrando que a

formação implica também em um processo *pessoal* e uma atitude de compreensão de si mesmo e da realidade, ALARCÃO afirma: “descobre o sentido da tua profissão e descobre a ti mesmo como professor”. (1996, p. 81)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS DOS PROFESSORES, DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A investigação conduziu-se pela abordagem qualitativa, sendo utilizados alguns dados quantitativos quando necessários para complementar o estudo. Buscou examinar-se – por meio de cartas, entrevistas e observações – a trajetória de professores da educação infantil com análises críticas das suas concepções e atuações. A partir da focalização desses professores, tematizou-se a escola, a sala de aula, os entraves e as esperanças de um trabalho pedagógico produtivo e as perspectivas de se reverter as lacunas na formação dos docentes.

A investigação levou em consideração os pressupostos já legitimados por teóricos sobre o assunto e a necessidade de que a pesquisa não se restrinja ao âmbito interno das escolas e salas de aula, mas as relacione com o contexto social mais amplo onde se inserem.

Além destes pressupostos, a compreensão de que na dinâmica do cotidiano das escolas infantis, será sempre necessário identificar e considerar aquelas questões mais desafiadoras, nem sempre explícitas, a partir, segundo ANDRÉ, das *dimensões histórico-filosóficas, institucionais-organizacionais e instrucionais-pedagógicas*. Tais questões permeiam todo o trabalho pois, segundo a mesma autora, “a vida escolar é realizada por pessoas em relação, produtores e produtos determinados por encontros e desencontros, dotados de vontades situadas em um determinado tempo e lugar”. (1992, p. 69)

O trabalho foi desenvolvido através de uma observação participante, que segundo EZPELETA e ROCKWEELL, “possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível”. (1989, p. 83)

As respostas foram chegando, contando as várias histórias e discutindo aspectos e concepções diferentes. Algumas cartas trazendo muitas linhas, grande volume de folhas, bem elaboradas, cheias de vida. Outras, menos expressivas. Porém, tinham em comum a disposição de compartilhar suas reflexões, colocando-as a serviço de todos. A flexibilidade de quem investiga também supõe sempre um diálogo não só nas conversas com os professores mas, essencialmente, um contínuo interrogar-se sobre os dados e suas relações com os referenciais teóricos e destes com as práticas docentes.

Ainda que concorde com Benjamin de que o diálogo entre as pessoas está se perdendo, talvez seja oportuno lembrar de que hoje ainda é possível encontrar interlocutores num pequeno momento da correria do cotidiano: num livro, numa obra de arte, numa carta...

Tanto assim, que foi possível encontrar trinta e dois ex-alunos⁶, bastante receptivos, que se dispuseram a contribuir. Desde o início, foram informados sobre os objetivos do trabalho: *investigar os percursos profissionais, as concepções ligadas ao magistério visando redimensionar a prática pedagógica*. Para tanto, foram levados a rever o seu percurso disponibilizando relatos de experiências (alguns ficaram temerosos em não dar conta do recado!) que pudessem ser úteis aos que se interessam pelas questões relacionadas à educação, que ultrapassassem a rotina interna das escolas e discutissem propostas alternativas através da reflexão.

A formação do professor da Educação Infantil reclama aperfeiçoamento e merece estas discussões, que têm sido a razão de ser do trabalho que temos desenvolvido há mais de 30 anos.

Para a análise crítica interpretativa que fiz da minha própria trajetória e da caminhada dos meus ex-alunos através dos dados colhidos na pesquisa, fui influenciada por opções teóricas pessoais. Para estas opções, em muito contribuíram as minhas atividades como

⁶ Cumpre observar que os professores cujos relatos escritos e orais são citados neste trabalho tiveram seus nomes substituídos por pseudônimos para não comprometer sua privacidade.

professora de didática nos cursos de magistério e a atuação como coordenadora pedagógica. Mas sem dúvida, as maiores influências recebi como aluna do Mestrado em Educação: nosso grupo, bastante heterogêneo quanto à formação e atuação foi muito exigido pelos professores. Os conhecimentos iam sendo construídos em conjunto e a seriedade e a profundidade das reflexões, intermediadas pelos autores estudados, permeavam as três horas de cada encontro, onde tínhamos a oportunidade de *viver* a interdisciplinaridade.

3.1 Os caminhos da pesquisa

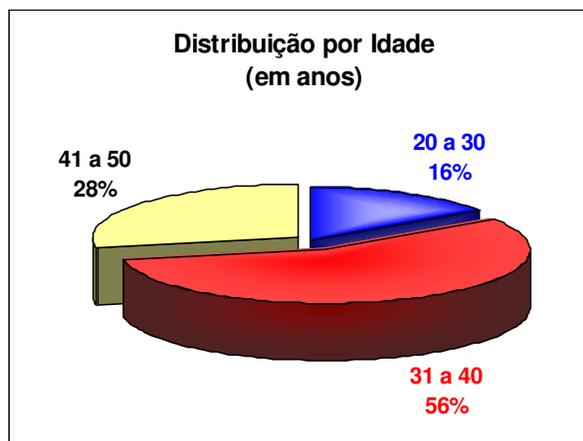
Quem são os professores entrevistados?

Os 32 escolhidos, meus ex-alunos em cursos de formação de professores de nível médio que participaram da pesquisa são hoje atuantes na Educação Infantil, em escolas da rede privada de ensino e em escolas da rede pública municipal da cidade de Sorocaba. A amostra foi selecionada de forma intencional.

A faixa etária do grupo variou de 22 a 49 anos:

Gráfico 1

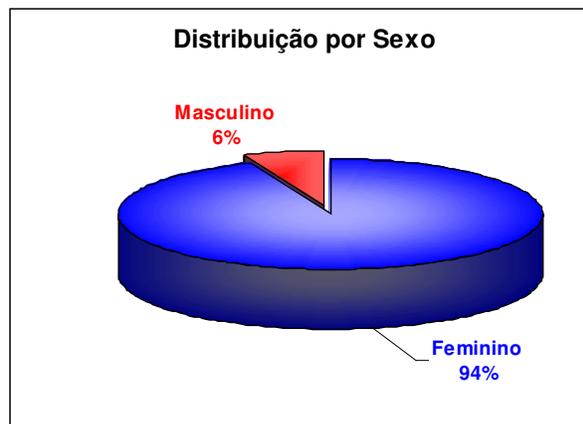
<i>Idades</i>	<i>Freqüência</i>	<i>%</i>
20 a 30	5	16
31 a 40	18	56
41 a 50	9	28
TOTAL	32	100



Salientamos que 30 são do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino, confirmando a condição do magistério, especialmente na escola infantil, ser predominantemente de mulheres.

Gráfico 2

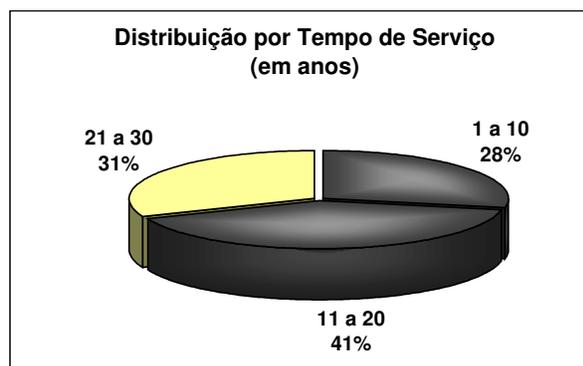
<i>Sexo</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Feminino	30	94
Masculino	2	6
TOTAL	32	100



Em relação ao tempo de serviço, a maioria, 69%, tem até 20 anos de experiência e 31% tem tempo maior que esse na carreira.

Gráfico 3

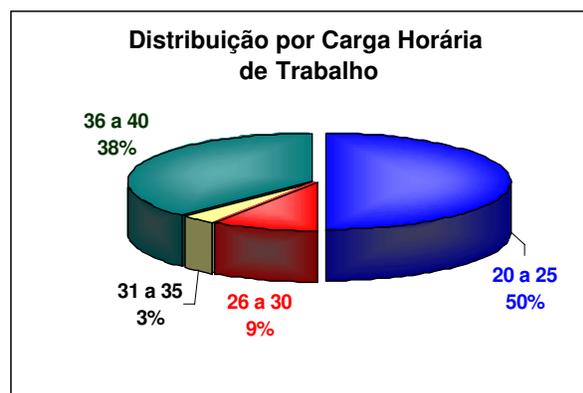
<i>Anos</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
1 a 10	9	28
11 a 20	13	41
21 a 30	10	31
TOTAL	32	100



A maioria tem carga horária de trabalho situada entre 20 e 30 horas semanais.

Gráfico 4

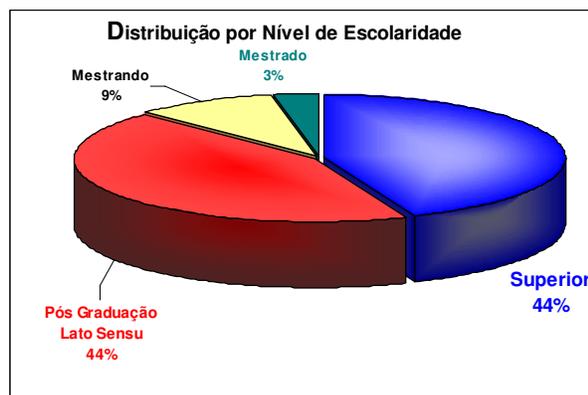
<i>Horas</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
20 a 25	16	50
26 a 30	3	9
31 a 35	1	3
36 a 40	12	38
TOTAL	32	100



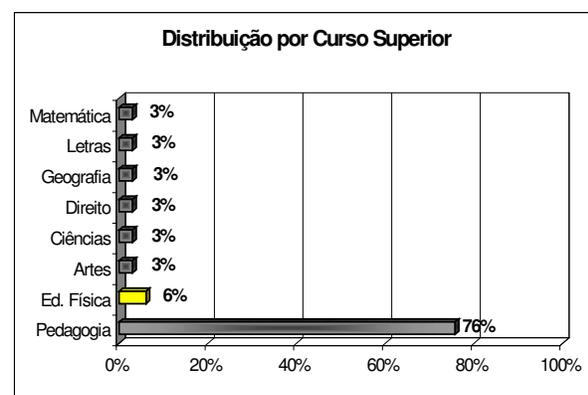
Quanto à formação profissional, verificamos que todos têm nível superior de escolaridade, sendo a maioria habilitada em Pedagogia. Doze já concluíram cursos de pós-graduação lato sensu e três são mestrandos em Educação.

Gráficos 5 e 6

<i>Escolaridade</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Superior	14	44
Pós-graduação	14	44
Mestrando	3	9
Mestrado	1	3
TOTAL	32	100



<i>Curso</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Pedagogia	24	76
Ed. Física	2	6
Artes	1	3
Ciências	1	3
Direito	1	3
Geografia	1	3
Letras	1	3
Matemática	1	3
TOTAL	32	100



Dos 32 professores selecionados, 10 atuam em escolas públicas e 22 em diversas escolas particulares da cidade.

Gráfico 7

<i>Local de Trabalho</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Escola Pública	10	31
Escola Particular	22	69
TOTAL	32	100



Pode-se ver, especialmente pelas cartas que a questão da afetividade no desenvolvimento humano não está presente somente no que concerne às crianças. Foi possível identificar a importância para os professores da relação afetiva que estabelecemos com eles: para impulsioná-los na busca por mais conhecimento, na luta por melhores condições de trabalho e na própria relação com as crianças no dia-a-dia.

Muitos agradecem a empatia, a segurança, a troca, o toque, o movimento, o diálogo, a flexibilidade, o compromisso, a oportunidade, a confiança...

O que se pode perceber também é que algumas questões vão sendo respondidas de formas diferentes ao longo do percurso dos docentes mais jovens e mais velhos:

(...) Após tantos anos em casa, voltar a estudar foi para mim um desafio muito grande. Todos professores, cada um ao seu modo deixaram marcas positivas e negativas. A professora que me fez ver a importância do pensamento crítico e do aprender fazendo; o professor “amalucado” transbordando sonhos, poesias e liberdade. Liberdade que as minhas amigas mais jovens não conseguiam entender e muito menos aproveitar.

(...) Agora, falando de mim como professora há 5 anos, não me sinto nem nunca me senti solitária no Colégio. Há uma união entre nós que acredito não haver em muitas escolas, trocando ansiedades, problemas, soluções, críticas, além do ombro amigo para as horas difíceis.

(...) Até hoje, 17 anos depois, continuo estudando e buscando subsídios para realizar um trabalho cada vez mais competente.

Experiências pedagógicas novas, trocas com colegas, leituras de autores recém-descobertos, releituras já têm alimentado os seus conhecimentos. Em cada assunto, selecionei trechos de depoimentos dos professores, entendendo que a partir deles, possa transparecer o significado dessas experiências compartilhadas.

a) Valorização Profissional

Quanto ao sentir-se *valorizado* como professor de educação infantil, percebe-se que os docentes não referem a existência de uma *política de valorização* dos recursos humanos para a área.

A maioria atribui a valorização somente a aspectos afetivos e de relacionamento humano nas escolas ou ao seu próprio envolvimento com o trabalho:

(...) Sempre me senti valorizada, como professora de Educação Infantil, para mim não existe nada mais emocionante.

(...) Tenho um prazer e um orgulho muito grande em ser professora da escola infantil.

(...) Me sinto muito valorizada, porque é na educação infantil que se começa a desenvolver a criança como um todo, a moral, a crítica, a cidadania, o respeito, amor, solidariedade.

(...) No início me incomodava muito o fato de não ser valorizada como professora, de ser tratada muitas vezes como babá. Hoje em dia não me importo, pois o importante é eu saber a importância fundamental da educação infantil.

Não mencionam documentos que apontem diretrizes relativas à formação e valorização que incluam recursos financeiros e materiais necessários ao seu trabalho e nem questionam a integração entre plano de cargos e salários ou definições de atribuições e níveis de escolaridade. Tampouco falam dos obstáculos da diferença dos níveis de formação dos educadores de creche (monitor, agente comunitário, recreador, atendente, etc.) e dos professores de pré-escolas e do Ensino Fundamental:

(...) Eu disse “sempre que possível” pois, como atuo numa escola municipal, nem sempre temos à nossa disposição o material que seria desejável, por motivos óbvios e políticos que não cabe a nós no momento questionar.

(...) Frustrante é ser considerada babá às vezes. A mãe do Fulaninho chega e diz pra você: — olha, corta as unhas, penteia o cabelinho, etc, etc, veste o casquinho se esfriar...

(...) Sempre me senti valorizada como professora de educação infantil, mas ultimamente tenho vivido algumas angústias quando ouço das nossas autoridades nos cursos e encontros, discursos sobre a grande importância da Educação Infantil, ao passo que na prática a política educacional de nosso país tem privilegiado os professores do Ensino Fundamental.

Deixam de considerar também fatores como processos de seleção e contratação de profissionais ou gestões mais democráticas na escolha dos diretores e coordenadores pedagógicos nas unidades de educação infantil municipais. Não mencionam ainda a falta de

incentivos salariais ou institucionais para que participem de programas de formação continuada e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a discussão e reflexão sobre a prática. Só um professor assim se expressou:

(...) Acho que ser valorizado em qualquer área de atuação, implica em ser merecedor de investimentos tanto afetivo, intelectual como financeiro, o que não ocorre quase que de forma geral. Por isso, não me sinto valorizado o suficiente. Minha formação é deficiente. Acho que cada vez mais as exigências recaem sobre o professor, mas como sempre a retaguarda está omissa.

b) Os limites da formação inicial

Quando mencionam os cursos de formação, os professores percebem não haver coerência entre o modo pelo qual aprenderam e o que se sugere hoje como necessário e bom para os alunos: práticas necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia... Segundo eles, os cursos não têm a preocupação de subsidiá-los para exercer o seu papel de educadores com alunos pensantes, ativos e em constante interação com o meio em que vivem:

(...) Os cursos baseiam-se muito no teórico sendo que a prática é muito diferente. Foi aí que vimos nossas dificuldades, pois as práticas estão antiquadas e o dia-a-dia nos desafia nos põe em prova e é aí que temos que buscar por nós mesmos os nossos meios.

(...) Os cursos deveriam levar os alunos a ter mais contato com a realidade e um ensinamento mais profundo, principalmente sobre os estudiosos da educação.

(...) No curso de Magistério construímos muitos sonhos e nos deparamos com uma realidade bem diferente.

(...) O Magistério fica muito na teoria e se o profissional não “correr atrás” ele não vai conseguir se sair muito bem na prática. Acho que os estágios não ajudam muito ou quase nada. As vezes a gente chega na sala de aula e fica sentado até na hora de ir embora, não ajuda o professor.

(...) Em geral, me socorro dos seminários das professoras que já estão atuando, buscando colaborações.

As entrevistas e as cartas apontam que a aprendizagem da profissão vai ocorrendo quando se articulam por meio de uma avaliação constante dos conhecimentos oriundos da formação inicial e continuada, do contexto escolar e da própria prática da sala de aula. A análise dos dados mostrou que a validade está na riqueza dos argumentos apresentados pelos professores:

(...) Conhecer teorias não é suficiente para ter uma prática educativa de qualidade; é no dia-a-dia com as crianças, apanhando bastante que você vai construindo a possibilidade de tornar aquilo que pensa numa prática viva.

(...) A admissão para o Curso Normal hoje deveria ser mais rigorosa e com o colegial completo.

(...) Penso que os cursos de formação hoje devem em primeiro lugar desenvolver o auto conhecimento, a auto-estima, a auto confiança e aptidões como equilíbrio, crítica e sensibilidade para só depois trabalhar teorias, técnicas, pesquisas, laboratórios, etc.

(...) No curso de Magistério falta melhor capacidade de formação para os formadores dos docentes.

Algumas passagens podem dar uma idéia mais clara das lembranças dos professores:

(...) Minha crítica porém vem no sentido de que não pude – em estágio nenhum! – lidar com crianças carentes, percorrer tipos diversos de escola para estabelecer parâmetros. Ficávamos no “bem bom” da nossa escola particular, de gente privilegiada, né? E aí, não podíamos dar aulas para as crianças, acabávamos dando as aulas para as próprias colegas da sala, que “complacentes e boazinhas”, não nos criticavam, não nos possibilitavam colocar em prática o que estávamos estudando!

(...) Lembro-me, ter presenciado muitas professoras que ficavam mais preocupadas com as estagiárias (tentavam xeretar o que estávamos escrevendo em nossos cadernos!) do que com seus próprios alunos. Morriam de medo que anotássemos, quando por força do hábito, se referiam aos alunos de forma inadequada (“seus burros”, por exemplo).

(...) Do Normal, existem muitas lembranças boas, como oportunidades de leitura, mas muitas coisas acabaram ficando para trás devido a falta de maturidade dos alunos.

Percebe-se nos relatos que alguns elementos dos cursos de formação se acham presentes e também influem no modo como os docentes concebem as práticas escolares a própria profissão:

(...) Como não podia ser diferente, também tive professores que estavam preocupados em passar o tempo ou mesmo só com o seu salário. Sempre digo aos meus amigos que esses professores é que me marcaram ao longo da minha formação, pois foram eles que me despertaram para uma visão crítica do que não deveria ser.

c) Os tropeços na formação que continua

Analisando as cartas e as entrevistas percebe-se que as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais, assistemáticos, dividindo-se em cursos, oficinas, seminários e palestras – que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado. Isso porque não se organizam a partir de uma avaliação diagnóstica das necessidades e dificuldades pedagógicas dos docentes.

Pelas respostas, fica nítido que o professor e a escola ainda priorizam estas modalidades convencionais, desprezando outras, como intercâmbio de experiências, que tragam a prática à discussões e invistam em atividades de simulação de situações-problema, por exemplo.

Esses encontros, por vezes chamados de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, intensificaram-se a partir da década de 80 e vêm se mantendo, segundo os depoimentos dos professores como reconhecidamente necessários:

(...) Depois de ouvir algumas palestras sobre educação infantil e sua importância me senti muito mais confiante e valorizada.

(...) E uma profusão de cursos e seminários, só Deus sabe!

Em geral, neles divulgam-se novas idéias e sensibilizam-se momentaneamente os professores – em geral elevado número de participantes – mas não se consideram as necessidades do contexto real, com os problemas locais. Nesses encontros, raramente se aprofunda a compreensão didática que possibilitaria uma recriação inteligente, mas se

mantém a tendência à aplicação irrefletida de modismos. Destacam também as fragilidades da prática pedagógica, sem ressaltar os aspectos positivos e os avanços já conquistados:

(...) A cada curso que faço saio sempre deprimida achando que deixei de fazer tantas coisas, muitas vezes por me preocupar em cumprir apostilas ou querer que os alunos saiam alfabetizados. Dá vontade de desistir.

NÓVOA fala do *efeito moda* entre os docentes (1998, p. 29). O que se percebe é que realmente os professores, principalmente os da escola infantil, são sensíveis aos autores que em determinada época parecem estar na moda. Nesse segmento, mais do que em outros, parece ser comum que certos autores, por terem alguns aspectos de seu trabalho questionados e algumas idéias criticadas, caiam no esquecimento e sejam superados por outros mais em voga.

(...) Nem sei, acho que Piaget não tem sido mais considerado, não é? Emília Ferreiro então, nem se fala! Só se for para criticar. Pelo menos lá na escola tem sido assim!

(...) Ando tendo muito interesse nos autores espanhóis ultimamente. Acho até que é influência de uma falação geral e dos seminários internacionais!!

A impressão que fica é que os professores deixam de reconhecer em cada autor as contribuições que ampliaram o conhecimento sobre determinado assunto, desmerecendo-os, tornando-os descartáveis.

Parece existir uma febre diferente a cada tempo aquecendo o mercado, solidarizando-se com a insegurança dos docentes para operar as mudanças que eles mesmos reconhecem necessárias ao ensino, oferecendo-lhes de imediato algumas soluções.

Poucos parecem estar atentos:

(...) Na minha opinião, o maior problema das professoras da pré-escola é correr atrás das novidades sem refletir.

(...) Não nos esquecendo que os modelos educacionais são copiados de outros países, não temos modelo próprio, pois nos faltam pesquisadores para discutir a nossa realidade. Sempre trabalhamos com modismos.

Refletir sobre os aspectos da sala de aula é uma experiência que aos poucos vem se firmando, unindo a teoria e prática. Esses dois elementos, na verdade indissociáveis, foram vividos pela maioria desses professores de forma estanque em seu trajeto escolar. Alguns já conseguem experimentar a força de senti-los entrelaçados no dia-a-dia:

(...) É a vivência profissional que mais possibilita nossa reflexão e firma nossa postura.

(...) Na prática, o que ajuda mesmo é a troca de experiências para que se vá construindo o próprio estilo...

(...) Não temos a competência de aprender continuamente, precisamos dela urgente.

Percebe-se também que a intervenção do coordenador pedagógico ou do diretor nem sempre tem contribuído para deslanchar as atitudes de reflexão:

(...) O coordenador, o diretor precisam aprender a ouvir o professor, do jeito que nos ensinam a ouvir os nossos alunos. Acho isso muito falho e escasso em nossas escolas!

No dia-a-dia, o tempo sempre escasso inviabiliza que o coordenador pedagógico converse com cada professor, o que só ocorre de afogadilho, na entrada, na saída, no horário de lanche, quando na maioria das vezes, só se fala das urgências. O professor, no entanto, parece preferir outra atuação:

(...) Gosto quando a minha coordenadora me observa “em ação” e junto comigo analisa o que estou fazendo.

(...) Minha diretora não tem tempo para mim, está sempre muito apressada, “voando” para alguma reunião. Antes, era bem diferente, eu me sentia mais amparada, entende?

(...) Por vezes quero falar da minha prática, dos meus medos, das minhas incertezas, dos meus sentimentos de raiva, da minha impotência. E nada! Ninguém quer me

ouvir! O coordenador, sempre apressado, não quer ajudar a discutir a minha prática, a enxergar caminhos.

Na relação com o coordenador, a concepção na maioria das vezes ainda é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de executor de tarefas e não de co-participante do seu próprio processo de formação com autonomia para tomar decisões.

(...) Desculpe falar, mas muitas vezes em casa, depois de uma sessão-tortura de fazer relatórios individuais imensos eu me sinto mesmo uma executora.

(...) Os professores estão expostos a impressos diversificados e são pressionados a preenchê-los seja em instituições públicas ou particulares.

(...) Os coordenadores insistem no planejamento. A presença ou ausência do planejamento na gaveta ainda é vista com diagnóstico da boa atuação, do envolvimento e do fazer docente.

(...) Às vezes é para fazer o semanário, que é um mero desincumbir-se de uma tarefa burocrática. Não diz nada!

Também os coordenadores devem desenvolver novas competências. Competências que lhes possibilitem perceber o professor como sujeito de sua própria trajetória, dialogando com ele, lidando com os conflitos e dialeticamente, aceitando as suas alternativas e intermediando a ação pedagógica, mais condizente com o que se espera dele, dado o momento vivido na sociedade como um todo e o perfil de cidadão que entendemos desejável.

d) De olho nas leituras e alicerces teóricos

Quanto às leituras e aos alicerces teóricos, é possível afirmar a partir da observação e dos depoimentos pessoais que, frequentemente, o professor da educação infantil está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, escreve e lê pouco e cultiva uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. Parece não ter conquistado a competência que permite a todo profissional estudar e documentar seu trabalho.

Parece não buscar autonomamente leituras que o ajudem e não parece sentir falta de um alicerce teórico que alimente suas experiências de forma mais estruturada. Raramente se dá conta ou se refere a limitação de suas leituras ou da falta de hábito de buscar uma pesquisa bibliográfica:

(...) Ao ler a carta eu me dei conta da limitação de minhas leituras, até me assustei, ao verificar autores falando sobre temas que me interessavam e que eu desconhecia...

(...) Continuo meio preguiçosa para ler, especialmente textos grandes. Prefiro participar de cursos!

(...) Meus conhecimentos sobre os teóricos brasileiros é tímido. Como diz Tomaz Tadeu da Silva, se não tivermos compromisso com o que fazemos, seremos sempre reprodutivistas.

(...) Vi as meninas correndo atrás de livros e autores, para responder a carta. Prefiro não fazer isso, sabe? Mas agora vou procurar ler um pouco mais.

Ao mencionar o alicerce teórico em que dizem basear-se, poucos professores demonstraram familiaridade com o autor:

(...) Rubem Alves ao falar da sociedade capitalista contemporânea, fundada nos princípios da eficiência e do lucro, lembra que as pessoas perdem a identidade, engolidas pelas funções.

(...) Perrenoud nos diz: quantas reformas não foram jogadas fora antes de produzir resultados? Quantas pistas interessantes não foram abandonadas por não conduzirem imediatamente ao milagre? Nosso conceito de mudança permanece mágico, ou tudo ou nada, como se os saberes, as práticas, as instituições pudessem mudar por decreto.

(...) Paulo Freire diz que o ato de conhecer não é isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade e através disso os homens mutuamente se educam, tornando o ato pedagógico um ato dialógico.

(...) Sou fã de Freinet pois acredito que a natureza é a grande sábia, somos parte dela e educar com sabedoria é simples como observar as abelhas fazendo mel ou a organização de um formigueiro.

(...) Ausubel me ajudou a perceber a importância de uma aprendizagem significativa no desenvolvimento do ser humano.

Raramente percebem-se manifestações de entusiasmo:

(...) Acaba crescendo o gosto pela leitura curiosa de autores, na medida em que eles vão se tornando familiares. É gostosa a troca com os professores.

Hoje já se percebeu também que é fundamental que a escrita do professor se intensifique, e que deixe transparecer seus pensamentos, suas dúvidas, suas questões e idéias. Não é fácil socializar os escritos dos professores, principalmente na escola infantil, onde ocorrem com menor freqüência do que no ensino fundamental. Alguns professores se mostraram inclusive resistentes e temerosos em relação a responder a carta:

(...) Não me sinto a vontade para escrever, preferia conversar com você sobre os assuntos.

(...) Você sabe que sou melhor falando que escrevendo. Se desejar me procure, falamos mais, O.K.?

Quando escrevem, em geral os professores e em especial os da educação infantil abordam apenas os aspectos afetivos, com pouca reflexão sobre a própria ação. Admitem a necessidade mas sabem que é difícil:

(...) Acho que quando se registra o que está sendo feito, isso ajuda a refletir. Mas é claro que é complicado, porque não temos mesmo esse hábito.

A literatura pedagógica atual fala de uma revitalização no trabalho com Projetos e timidamente se caminha para uma mudança importante que se refere às relações interdisciplinares entre as turmas e os professores. A atitude de disputa e competição para fazer a melhor apresentação, tem dado lugar à interação e cooperação e incluído, aos poucos, a comunidade:

(...) Hoje pelo menos os professores da educação infantil se achegam, trocam, falam, enfim... se completam. Acho que já é um começo.

(...) Nós professores precisamos aprender a trabalhar em grupo, assim como os nossos alunos. Acho que no Magistério ainda tem muito a cultura da competição.

(...) O Projeto quando é bem feito abre a escola para a comunidade.

(...) O professor é que precisa aprender a observar e a se envolver para trabalhar com Projetos. Acho que os alunos já sabem fazer isso!

(..) Acho que o grande ganho dos Projetos é “misturar” tudo. O tempo, na escola infantil é organizado de forma quebrada: tempo do parque, tempo da areia etc. Os espaços também: espaço de Educação Física, espaço de informática, espaço da sala. O trabalho com Projetos mistura esse tempo e espaço. Quando você vê, todos estão em todos os lugares.

Alguns já percebem que é necessário criar-se um vínculo entre o projeto desenvolvido e o cotidiano da escola:

(...) Não sabemos trabalhar com Projeto ainda: é como se tudo precisasse parar para cuidar apenas dele, seja ou não do interesse dos alunos. É que vem de cima, né...?

(...) Às vezes o Projeto se limita a dar um modelo pronto para ser copiado.

e) Reuniões: nem tudo que parece é

Segundo os professores, as *reuniões pedagógicas* ainda não se constituem espaço de verdadeira discussão dos rumos do trabalho e de estudos. A prática não é pensada coletivamente, não se levantam dúvidas, o grupo não reflete junto e não se confere ao professor o sentimento de pertencer a um projeto que é de todos.

Ainda continuam vistas como um grande desconforto burocrático. Em geral, faz-se reuniões para tudo, mas estas continuam distantes de proporcionar grupos de estudos, leitura e discussão de textos, relatos de práticas, vivências em oficinas de arte, visitas a museus, participação do grupo em concertos de música e teatro e outras alternativas que possibilitariam a interação do professor consigo mesmo, com os seus colegas e com autores de teorias.

As limitações, no dizer dos docentes são grandes:

(...) As reuniões pedagógicas, são pouco produtivas e todos saem com aquela sensação de tempo perdido. A pauta já vem recheada de um número muito grande de assuntos o que não dá a oportunidade da participação do grupo, das sugestões. Nem sempre as reuniões nos auxiliam, pois às vezes somos “podadas”.

(...) Na minha opinião o que deveria ser tratado nessas reuniões, nunca é colocado como prioridade.

(...) Não são verdadeiros espaços de interlocução. Em nenhum momento se colocam em discussão os fundamentos e os procedimentos.

(...) Chego a infeliz conclusão que muitas funcionam como “tapa buraco” pois muitas coisas discutidas nas reuniões ficam apenas nas palavras, digamos que o aproveitamento avaliado em 100% cairia para 35%.

(...) Às vezes servem para superdimensionar as dificuldades.

As reuniões não favorecem um acompanhamento contínuo da prática pedagógica, nem avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e das dificuldades encontradas. Dão ênfase a transmissão de informações teóricas. O docente desenvolve seu trabalho solitariamente e sem a ajuda dos que teriam a função de apoiá-lo profissionalmente:

(...) As reuniões pedagógicas são só utilizadas para assuntos burocráticos ou administrativos que podem e devem ser tratados no dia-a-dia.

(...) Até são bem elaboradas, com dinâmicas, textos atualizados, mas quando queremos por em prática há a falta de recursos, falta de determinação e sintonia do grupo de trabalho.

(...) Nossas reuniões pedagógicas oscilam: às vezes razoáveis, às vezes totalmente inúteis (você bem sabe, chamadas nos bastidores de R.I., entre piadinhas e frustrações!).

(...) As reuniões existem “para constar” mas as reflexões sobre a nossa prática diária fazemos entre nós mesmos, trocando experiências, idéias, resultados bons ou não.

(...) As reuniões pedagógicas se transformam em discussões enfadonhas, com direito a cochichos e bocejos...

(..) As reuniões pedagógicas costumam ser inofensivas, parece mesmo que só existem para cumprir o calendário.

f) RCNEI: em direção à mudança?...

O MEC, ao publicar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se propôs a oferecer ao professor subsídios que respeitassem a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira, numa síntese de reflexão. Buscou ainda construir uma coerência teórica, tarefa nem sempre fácil, uma vez que para a sua elaboração trabalharam representantes de várias linhas pedagógicas.

Ouvindo os depoimentos, percebe-se algumas restrições dos professores, embasadas em paradoxos e dificuldades:

(...) Referencial é o que o próprio título afirma ser, mas cujo texto às vezes mais parece um receituário...

(...) Posso estar enganada, mas acho que a terminologia emprestada dos níveis posteriores (ensino fundamental e médio) reforça a idéia de que a escolarização precoce das crianças desde o berçário é importante.

(...) Fica claro que a concepção teórica é o construtivismo com base na psicologia piagetiana e aí tem gente que não gosta, né?..

(...) O excesso de divisões, títulos e subtítulos prejudica a compreensão do todo. Isso já não está ultrapassado?...

Têm sido amplamente debatidas no presente as orientações oficiais sobre a responsabilidade da escola em relação ao desenvolvimento dos alunos. Alguns professores aprovam tais orientações:

(...) O mérito do Referencial foi provocar discussões, pois ao ter conhecimento dele as pessoas começaram a se comunicar umas com as outras, até porque ele é um documento que contém as concepções recentes na área.

(...) Considero a linguagem clara, adequada e de fácil compreensão.

(...) É um bom manual que orienta diretamente o trabalho.

(...) Achei válido porque considera a criança em todas as suas dimensões.

Uma contribuição não foi mencionada por nenhum professor entrevistado. A Educação Infantil costuma ser vulnerável às experimentações didáticas, às opiniões de pessoas que podem provocar atividades prejudiciais para as crianças ou, distorções e diminuição das possibilidades formativas deste segmento. Percebe-se isso, principalmente em escolas particulares pequenas que precisam agradar a clientela. A existência de um Referencial Nacional representa, neste sentido, uma vantagem para os profissionais, na medida em que identifica e se compromete com algumas linhas de formação. É importante, porém, que não seja restritivo da autonomia.

Outras respostas mostram que muitas vezes os professores não têm orientação suficientemente clara quanto aos fundamentos que originaram o Referencial. Ele foi elaborado, publicado e divulgado quase sempre sem um acompanhamento sistemático que mostre se foi bem compreendido e se foi colocado em prática.

(...) Acho difícil gostar dele porque foi realizado por um grupo restrito e fechado, não um processo mais participativo com as professoras de Pré.

(...) Precisa de maior divulgação e debate com os interessados. Pelo menos isso, né?

(...) Faz falta uma equipe para assessorar os educadores.

(...) As propostas pedagógicas são inadequadas para as crianças menores de 2 anos.

(...) Pode incentivar equívocos grosseiros dos professores com crianças menores se, utilizarem as propostas voltadas para as crianças maiores. Isto já tem acontecido e a professora ainda acha que está “seguindo” o Referencial...

3.2 Das cartas às salas de aula: considerações sobre a pesquisa

Acompanhei o cotidiano de algumas classes, procurando observar a conduta dos professores em sala de aula e a vida diária da escola infantil. Convivi estreitamente com os alunos e professores e conversei informalmente com eles. Procurei apreender em que medida ocorre uma prática docente reflexiva na formação continuada.

Essa observação veio como suporte para referendar as informações obtidas pelas respostas das cartas. Escolhi três classes, duas da rede pública e uma da rede particular que me pareceram em condições bastante favoráveis. Favoráveis, porque bem aquinhoadas com recursos materiais e condições de trabalho e mais do que isso, porque estariam me assegurando a possibilidade de entrar em contato estreito com pessoas que parecem refletir criticamente sobre a própria prática.

Estou consciente dos limites que essa escolha pode trazer às minhas constatações. Por outro lado se nesse pequeno universo privilegiado não puder verificar a existência de uma prática contínua de reflexão sobre a ação, talvez possa deduzir que para a maioria das escolas comuns da rede pública e para as particulares despreocupadas essa atitude deve ser ainda menos provável, sem desconsiderar, é certo, a existência dos casos isolados. É importante considerar que às vezes fica implícita uma postura de denegrir a maneira de ensinar dos professores da educação infantil da rede pública. Nas classes observadas e nas CEIs a que elas pertencem, porém, observei que os docentes também não faltam ao trabalho e têm compromisso com os alunos.

Antes e em paralelo à investigação de campo, fui procurando me aprofundar na literatura pertinente ao tema já analisado no segundo capítulo, que vem se consolidando nas últimas décadas em uma perspectiva que valoriza a reflexão crítica do docente.

Como professora que sou, sempre vi a sala de aula como um sacrário, onde não se entra sem ser convidado, não se invade o espaço sem que o professor seja consultado e deseje fazer parte desse trabalho de repensar algumas coisas.

Como se trata de um contexto bastante conhecido por mim, por vezes foi difícil abandonar uma postura prescritiva em favor de um olhar que realmente perscrutasse o que estava acontecendo através das falas e das interações. Mais do que isso, foi necessária uma contínua indagação sobre o que estava sendo observado e suas relações com os pressupostos

teóricos iniciais de que dispunha, revendo-os, confirmando-os e modificando-os, num esforço de apreender realmente o significado das atitudes dos professores.

Nessa (re) construção, estive atenta aos detalhes, observei os gestos dos professores e refleti com eles sobre as questões e os conflitos, os diálogos e os avanços da sala de aula.

Penso que o trabalho não teria valor se não contribuísse para a possibilidade concreta de provocar mudanças nas diferentes realidades que foram lidas, com todas as suas peculiaridades. Às vezes o medo do jargão das receitas acabou levando os docentes a ter medo da troca, das pistas de ação.

A análise das salas de aula pôde confirmar a nossa hipótese de que, juntamente com propostas criativas de trabalho, continuam sendo amplamente utilizados nas escolas infantis os modelos de ensino pautados em abordagens tradicionais, validando o treino motor, a repetição e a memorização. Em síntese as práticas profissionais indicam contradições. Num momento, estabelecem relações entre o conhecimento teórico e o fazer docente, revelando posturas críticas na análise da realidade que vivenciam e, num outro momento, repetem ações desarticuladas e destituídas de fundamentação.

Não se percebe ainda uma verdadeira promoção da intimidade das crianças com a língua escrita. São poucas as salas em que isto acontece, em que as estratégias são variadas com situações cotidianas de compartilhar a leitura de histórias, poemas, notícias de jornal; consultar calendários, cardápios, a agenda escolar; questionar cartazes, placas, rótulos, instruções; copiar receitas, letras de música; elaborar convites, cartões, enviar telegramas, e-mails; trocar bilhetes, cartas, redigir avisos, lembretes; buscar informações em dicionários, enciclopédias, livros; criar oralmente textos e acompanhar o registro da professora; analisar a escrita do próprio nome, entre outros (dos amigos, dos familiares, de personagens das histórias).

O que se observa na prática do dia a dia é uma relação de excessivo controle do processo de aprendizado pelo professor: é ele quem ensina à criança que nada sabe; é ele quem controla o que ela deve aprender e quando, selecionando aquilo que considera mais importante e estabelecendo etapas de aprendizado. A sala de aula da escola infantil ainda não se constitui um espaço de interações sociais, de verdadeira troca entre pessoas que possuem diferentes experiências e conhecimentos.

O professor por vezes privilegia a quantidade do conhecimento sobre sua qualidade. Não permite, a não ser esporadicamente, que crianças críticas e descontraídas falem de suas interpretações e dêem lugar ao seu humor.

É visível a persistência dos exercícios que se mostram impermeáveis às mudanças. Trabalhar a leitura e a escrita se resume ainda a uma questão de memória e de exercícios repetitivos. A palavra é *esquartejada* para o ensino das letras e sílabas, sem atenção ao mundo infantil...

Os textos que aparecem são em geral criativos e retirados de livros de história e de poesias e cantigas infantis. Mas, à criança cabem sempre as mesmas atividades de recortar, colar, pintar, identificar, rimar e pesquisar letras e palavras...

Mesmo os célebres trava-línguas, caça-palavras, cruzadinhas e parlendas – que sinalizariam um modo atual de trabalhar – parecem ser usados sem que se veja neles funções e objetivos diferentes dos tradicionalmente empregados.

O professor da escola infantil não aprendeu a dar a esses exercícios o seu devido lugar: ainda menospreza a importância do cotidiano da sala de aula e deixa sem voz a própria criança.

Retornando a BENJAMIN, o mundo mutante de hoje requer uma concepção educacional flexível, sem absolutismos pedagógicos: que abra espaços para o avanço do

conhecimento e que igualmente contemple os valores humanos fundamentais. As leis e referenciais não podem *engessar* o processo que precisa de flexibilidade para funcionar bem.

Este estudo pretende ser mais um passo para ampliar a discussão sobre as múltiplas e possíveis ações neste segmento do sistema escolar, não se tratando de aconselhar ou desaconselhar o uso desta ou daquela metodologia, de preconizar a melhor forma de trabalho ou dizer que certas atividades são prejudiciais em si mesmas. Os usos que os docentes fazem desse arsenal é que devem ser discutidos.

É nesse contexto que se insere a nossa pesquisa com os professores tentando compreender o processo de transformação de sua prática educativa, a partir de suas reflexões e do contato com estudos e autores que vieram demonstrar a ineficácia dessas práticas tradicionais e repetitivas.

Quando todas as cartas foram respondidas e as entrevistas e observações finalizadas tomou-se um espaço para discutir com os professores envolvidos neste trabalho, alguns aspectos que se evidenciaram. O principal objetivo foi o de provocar, ainda que minimamente, algumas reflexões e oferecer um retorno, o que parece ter correspondido às expectativas.

Os professores ponderaram sobre uma certa artificialização que pode ocorrer e sobre a extensão das cartas que variaram de uma a seis páginas. O grupo comentou sobre o empenho e entusiasmo de quase todos que escreveram com riqueza de detalhes e emoções, buscando re-significar as suas experiências em relação a uma minoria que escreveu com certa displicência.

Embora nem sempre tenham registrado nas cartas um reconhecimento claro do papel e da importância da reflexão para a atividade docente, parece já existir a incorporação desse componente na atuação do professor, graças a influência da literatura contemporânea a esse respeito.

Uma prática que se cristalizou no cotidiano docente é o preenchimento de papéis e impressos e relatórios individuais muitas vezes de forma coercitiva. Nessa sobrecarga de trabalho do professor está uma das principais barreiras ao processo de refletir e a mesma pode contribuir também para o aumento de uma desqualificação intelectual pois ao cumprir estas tarefas, reduz-se o seu tempo disponível para as leituras. Não há como deixar de considerar na escola todos os problemas de ordem burocrática, mas talvez esses entraves cotidianos possam ser amenizados.

O fortalecimento do profissional da educação infantil se dará quanto mais se possibilitar a sua autonomia intelectual. O professor parece estar aos poucos se conscientizando de que não conseguirá favorecer a construção de conhecimento dos seus alunos se também não estiver sempre buscando construir o seu:

(...) Estar com “a mão na massa”, trabalhando com as crianças é o maior disparador para as minhas descobertas.

(...) As crianças, principalmente as minhas do Pré, mostram quando o caminho é pouco produtivo ou quando é acertado.

A análise dos dados coletados também nos remete para a reflexão sobre a importância e a necessidade de um verdadeiro trabalho permanente de qualificação dos educadores infantis. O estudo aponta a fragilidade, quase ausência, de uma educação continuada eficaz, deixando os professores isolados e dependentes da organização burocrática da escola.

O que determinou esse modelo de formação ainda predominante hoje no país, foi a hegemonia, na história da educação brasileira, dos anos 70/80, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas. Isto foi tão enraizada ao longo do tempo, apresentando-se quase como um sacrilégio sair do esquema.

O professor precisa de uma formação mais sólida e consistente para lidar com os problemas sociais que chegam à escola no cotidiano de sua práxis. Fazer autocrítica de sua

formação e acusar a legislação e a burocracia não basta. Há de se rever conceitos e preconceitos que cada um traz dentro de si. Para BERNADETTE GATTI, *reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo de um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se fazem milagres com a formação humana, nem mesmo com toda a tecnologia disponível.* (2000, p. 4)

Por isso, o desafio de hoje tem proporções consideráveis quando há que se consolidar um profissional da educação infantil bastante diferente do convencional, que perceba que é no *processo* que o seu papel é essencial. Que perceba, enfim, que professores não nascem prontos, é longo o caminho de estudos e de preparação.

Como nos lembra FREIRE, “onde há vida há inacabamento e ensinar exige essa consciência da inconclusão do ser humano, própria da experiência vital”. (1997, p. 55)

Na escola infantil também deve estar presente a idéia de *processo*. Ou seja, nela nada está completamente pronto, mas tudo é construído e reconstruído: o ensino, a aprendizagem, a legislação, a autoridade, enfim, as relações sociais.

(...) O segredo do sucesso na carreira? Jogar bem o boca de forno, aprender a fazer tudo o que o seu Mestre mandar... O que desejo, no entanto é que você aprenda a saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Sem medo da queda. Foi assim que se construiu a Ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham.

(Rubem Alves)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou certa de que os problemas levantados neste trabalho já vêm sendo discutidos pelos que lutam pela qualidade do ensino e da escola infantil. Minha intenção, ao retomá-los, foi salientar a lacuna que parece existir entre as teorias e a maneira como os professores trabalham em suas salas de aula. Essa lacuna, talvez exista porque falamos muito sobre o que deveria ser feito e sobre o que falta aos professores, ao invés de estabelecermos como ponto de partida a prática e a experiência desses docentes e a realidade das escolas onde atuam.

A possibilidade de conquistas efetivas parece estar na busca do desenvolvimento de um projeto educacional feito não só com palavras, mas com ações integradas por professores e alunos, ações coletivas e singulares. Sem a pretensão de respostas finais ou elaborações acabadas e individuais, mas juntos, pondo em prática a estratégia que SAVIANI chamou de *resistência ativa*:

(...) Há necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, que viabilizem as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. (1997, p. 238)

Isso significa dizer que as nossas pesquisas que visam a melhoria das práticas docentes devem *avançar* das análises pontuais de grupos de professores e de casos para um interesse menos passivo e mais acentuado quanto às políticas públicas. Que os professores, agentes de mudança, possam estar socializando as suas questões, num movimento plural, amplo e ativo.

Felizmente nem todas as indagações foram respondidas; algumas respostas porém, gradativamente vão sendo construídas a partir das cartas, da convivência na intimidade da sala de aula e examinadas com base nas contribuições dos diferentes autores trabalhados neste estudo.

Cada ex-aluno ao aceitar participar, colocou-se predisposto a se rever enquanto professor. Expôs-se e reconheceu que sua formação inicial não lhe deu subsídios suficientes para um bom desempenho profissional.

Pensou que esta pesquisa poderia constituir-se um desafio, contribuindo para desestabilizar práticas cristalizadas e ensejar um trabalho de reflexão. Não se trata de afirmar mudanças repentinas, mas de abrir um espaço de interlocução sobre o papel do educador, um espaço para ampliar as oportunidades de estudo e discussões.

O que procuramos apontar foi a viabilidade de se construir com o professor um novo olhar sobre as questões da escola e seu compromisso com o desenvolvimento dos alunos, bem como uma tomada de posição quanto aos investimentos em sua formação, para que a caminhada possa ser redirecionada e reinterpretada. Trata-se também da necessidade de revisão dos critérios que se fazem presentes nos discursos oficiais e da revisão dos cursos de formação.

A principal implicação é a formação de profissionais sob a ótica da *totalidade*: desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas atitudes e valores e nas habilidades pedagógicas (como por exemplo, trabalhar interdisciplinarmente, fazer relatos escritos e usar o computador).

Outra implicação é a integração da teoria e da prática. Que a formação profissional seja simultânea com a formação teórica, numa organização curricular que não acene apenas com o estágio tradicional.

Uma terceira, mas não menos importante é a ênfase na formação contínua que se inicia nos primeiros anos de estudo e se prolonga por toda a vida.

E o professor formador?

Também ele precisa, além do domínio dos conhecimentos básicos, de uma experiência profissional de campo. Também ele precisa atualizar-se permanentemente por meio de estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências pessoais, que reorganizem seus conhecimentos, reconstruindo-os dando-lhes novos significados. Também ele precisa abrir-se para uma perspectiva interdisciplinar, favorecendo a unidade teoria-prática.

Estes 32 professores de educação infantil estiveram sensíveis a este processo. E os outros tantos? O que é possível fazer com eles e por eles?

Uma parte da resposta parece estar na idéia de que, mesmo nas restritivas condições atuais, é possível construir novas competências para ensinar. Inclusive, na Educação Infantil: competências específicas, que vão além de ter um diploma, de curso superior ou pós-graduação, ou, ainda, apenas o exercício diário da profissão.

Aquelas que exigem a clareza do que significa aprender a aprender atualmente de modo significativo e permanentemente. Avança-se na produção teórica sem que a escola sofra transformações substantivas. MOREIRA⁷ lembra que *o avanço teórico não pode ocorrer de costas para a escola*. A competência de uma maior preocupação com as questões sociais mais amplas também é importante. Talvez ingenuamente o professor da escola infantil, não tenha percebido a importância de exercitar mais a sua dimensão política de cidadão: sua visão de homem, mundo, sociedade, cultura e educação.

Nas cartas, nas entrevistas, observa-se que os professores têm consciência de quanto já foram heterônomos, dependentes e submissos e estão dispostos a reavaliar e redefinir a própria prática pedagógica.

⁷ Exposição apresentada no X ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Rio de Janeiro, maio/2000.

Não se trata de transformar o professor num *prático* ou *practitioner*. A educadora MADALENA FREIRE fala do perigo da prática pela prática, pois...

(...) não existe prática sem teoria; como também não existe teoria sem prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometamos com nossos desejos, nossa história. (1996, p. 39)

Não se trata de uma inversão em que predomine a prática ou que esta se generalize para um pragmatismo mas que a formação teórica seja de qualidade. Enfim, um novo papel da teoria.

Isso não ocorrerá somente através das propostas dos cursinhos rápidos de *reciclagem*, individualizados e sem uma percepção mais crítica da realidade da própria escola. O importante é que tais propostas venham acompanhadas da decisão de dar mais tempo para o professor estudar, refletir, debater e aprofundar a discussão sobre os seus *saberes e fazeres* no interior da sala de aula. Nenhuma proposta político-pedagógica se consolidará a não ser por meio da atuação reflexiva dos professores e esta deve estar integrada à jornada de trabalho.

A maioria percebe que a cooperação e a solidariedade a cada dia se tornam mais importantes, não só entre os professores, mas com a administração das escolas e com o pessoal das equipes pedagógicas das Secretarias de Educação Municipal e Estadual. Já percebe também como um subsídio a mais para a criação de uma escola infantil de qualidade o trabalho conjunto com as famílias dos alunos, com a comunidade.

Pode-se sentir na pesquisa que um número razoável dos professores está inquieto e insatisfeito com o trabalho desenvolvido. Ainda o comum nas escolas é que se cumpra um calendário de dias letivos e se execute um programa cujas finalidades têm pouca ou nenhuma discussão. Assim, na maioria dos casos, o professor ainda é executor, com pouca influência ou poder de decisão.

Os princípios presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) parecem não ter sido ainda satisfatoriamente discutidos pelos professores. Apesar da evolução científica e tecnológica da sociedade, a escola infantil não está atendendo às necessidades das crianças de nosso tempo. Conserva, na prática, objetivos, atitudes, valores e procedimentos que não convergem para as práticas já presentes na vida das crianças brasileiras. Precisamos de uma escola que cumpra o seu papel para somar na formação cidadã daqueles que serão os autores e atores de nossa sociedade.

Quem trabalha diretamente com professores, conhece seu potencial e capacidade de mudança. Através da pesquisa, pode-se realmente identificar esses aspectos. O que se reivindica para a criança, há, também, de ser reivindicado ao professor: que ele tenha liberdade e responsabilidade para defender seus pontos de vista e sua experiência na sala de aula. Autonomia para ambos na proposição de alternativas adequadas às dificuldades existentes e não apenas na imitação de soluções.

Determinações sobre o que o professor deve fazer em sala de aula, apesar de bem intencionadas e visando promover a educação da criança e a orientação docente, em geral, resultam em fracasso. Por isso, não se pretende transformar a análise destas contribuições de ex-alunos sobre os seus percursos profissionais em uma *nova metodologia*. Espera-se sinceramente que os professores que lerem este texto buscando repensar a qualidade de nossa escola infantil possam ter dúvidas, uma vez que a reflexão parte delas, que nos impulsionam a levantar questionamentos, a procurar respostas, a construir possibilidades. É importante que os docentes possam levar em conta a sua própria experiência e refletir sobre o sentido da sua prática pedagógica, a fim de construir um novo tecido para suas ações, modificável a cada momento novo que se apresente. Que após a leitura possam estar revendo, aperfeiçoando, acrescentando e reformulando este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Questões do cotidiano na escola de 1º grau**. São Paulo: FDE, 1992 (Idéias, 11).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, Regina. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. p. 2-9.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão: o descondicional da mulher**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, 2).
- _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Infantil. **Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/RCNEI, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei 10172**, de 2001. Brasília, DF: 2001.
- BUJES, M. I. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 16.
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC, n. 17, 1999. p. 17.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon In: **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 45.

DELORS, J. (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir: **Relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTEVE, José. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 93-94.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica. In: ZABALZA, Miguel. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-75.

FREIRE, Madalena. (Org.). Observação, registro, reflexão. In: **Instrumentos metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 39.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 102.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 54.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOCH, D. **Desafios da educação infantil**. São Paulo: Loyola, 1985.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1995.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 481.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.110, jul. 2000.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico.** São Paulo: Horizonte Pedagógico, 1980. (v.1.)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 12.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998. p. 17.

OLIVEIRA, Z. M. R. O. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, H. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAMPAIO, Rosa M. W. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, Porto, Portugal: Afrontamento. v. 2, n. 2, p. 64, 1998.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto, Portugal: Afrontamento, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

WAJSKOP, G. **Tia, Me Deixa Brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar**. 1990. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

Anexos

ANEXO A – Cartas dos professores

Glauci,

Boa tarde!

Em primeiro lugar peço desculpas pelo atraso em responder o que você pediu.

Espero que eu possa te ajudar em alguma coisa desta pesquisa na qual fiquei feliz de você ter lembrado de mim nesta sua caminhada.

Eu me sinto “Super” realizada na minha profissão pois AMO o que eu faço.

Quanto a minha formação, gosto muito de participar de cursos, aprendo dia a dia com minhas crianças (aqui na C.E.I. e em casa com meus filhos), aproveito ao máximo as oportunidades oferecidas pela S.E.C. (através de Reuniões e Encontros oferecidos pela Supervisora, reuniões de formação com profissionais), e em consequência as ações propostas aqui nesta unidade interage muito neste processo.

Não me sinto solitária, temos autonomia para tomarmos decisões. Lembro que até mesmo foi necessário alterar algumas normas e até mesmo a rotina, mas sempre justifiquei o meu ato e até mesmo pensando no bem estar da equipe e de nossas crianças.

Quanto ao Curso de Magistério tive boas recordações as quais ficaram gravadas, o grupo de alunos do qual fiz parte ficou inesquecível. As participações em sala de aula, teatros, exposições, participações em cursos; pois a vontade de aprender era muito grande e é até hoje, à busca é constante!

Experiências más, acredito que não houve, pois não tenho guardadas em minha mente.

O estágio do qual participei do curso do Magistério foi muito gratificante tanto nas horas de observação como nas de participação que foi a mais valiosa, pois foi nessa hora que tive oportunidade de interagir com o grupo: escola, alunos, professores, valeu muito!!!

Embora terminei o curso de Magistério com muito pouca idade (17 anos) aproveitei ao máximo esta experiência de vida na qual continuo amando ainda mais no meu dia a dia.

É fundamental na formação estar “aberta” sempre buscando conhecimento, vivendo com situações que as vezes se tornam difíceis aos nossos olhos, mais as quais aprendemos bastante.

Acredito que hoje os novos estagiários possuem mais facilidade de estarem interagindo conosco, como por exemplo os alunos do CEFAM que participam conosco do trabalho.

Quanto aos alicerces teóricos sempre há busca através de leituras oferecidas pela S.E.C. através da Equipe de Apoio Pedagógico através de reuniões com reflexões e até mesmo em leituras em busca por você mesma. Tanto no curso do Magistério como no de Pedagogia o grupo era muito bom e nós questionava-mos muito.

Acredito que a educação infantil tem sido sim eficiente no cumprimento do seu papel, principalmente atendendo as necessidades dentro da sua realidade.

Sim diversos projetos tem ocorridos atendendo a realidade de nossa comunidade dentro das salas de aula com a participação de todos.

Depois de feitos o diagnóstico da nossa comunidade, foi elaborada nossa Proposta Pedagógica (temos tudo documentado) foi levantado o “foco” que é EU E O MEIO e assim seus desdobramentos como comunidade, natureza e as modalidades são trabalhadas através dos aspectos do desenvolvimento buscando um ser integral como consta no nosso ideário.

Reuniões Pedagógicas acontece todo mês sempre num sábado como consta em nosso calendário efetuado no início do ano. Mas ainda sempre que necessário há reuniões à noite para estarmos mais junto ao professores tanto pela direção como pela supervisão.

O apoio neste trabalho na elaboração tanto do regimento como também do currículo desta unidade é auxiliada pela nossa Supervisora que você conhece que é Mônica Ildefonso (e jóia você não acha??)

Os referenciais Curriculares é do conhecimento de todos nesta unidade e é de muita utilidade no planejamento do dia a dia do professor.

Aqui existe sim uma reflexão constante do professor, temos também o nosso calendário, reuniões de avaliação ensino aprendizagem a qual é feita em conjunto da direção e a supervisão somente nesta C.E.I. neste dia. Temos outras reuniões de Formação do professor onde temos diversos profissionais atuando junto aos nossos professores. E ainda reuniões de Equipe, onde se faz um trabalho de reflexão com textos e dinâmicas de grupo com os funcionários (serventes, porteiro, guarda municipal, merendeiras) e professores elaborado pela direção. Fazemos também um trabalho com a comunidade através de textos enviados pelos cadernos de bilhetes, como também em reuniões de pais estabelecidas pelo calendário com dinâmicas de grupo trabalhando a necessidade de cada sala, através de escolha de textos pelos professores em conjunto com a direção.

É um trabalho muito gratificante!

Espero que eu tenha conseguido passar um pouco do nosso dia a dia e do trabalho desenvolvido aqui na C.E.I. 11.

Um abraço, **Juliana**

OBS.: Envio junto com este uma cópia do ideário enviado pela S.E.C.
Mais uma vez peço desculpas pela demora, pois durante este mês mudamos de casa e à noite ficou um pouco difícil, pois trabalhando durante o dia todo só me sobrou à noite para colocar as “coisas” da minha casa no lugar, ainda mais com a ajuda dos meus “secretários” ficou um pouco complicado.

Querida Glaucí,

Que alegria receber sua carta. Tenho muita admiração pelo seu trabalho e sua total dedicação no que faz; com muito comprometimento e carinho.

Lembro com saudade das aulas e de nossas reflexões, quanta riqueza de experiência e testemunhos compartilhamos. Admiro sua firmeza, sua eterna reflexão sobre a prática cotidiana e seu estudo constante para cada vez mais crescer; prova está seu entusiasmo na busca de mais um grau, o Mestrado.

Meu caminho, você acertou, teve seu início em nossas aulas de Magistério. Lecionei muitos anos em uma escola particular, com a fase de alfabetização, quantos desafios passei, e estes me trouxeram uma realização enorme, foi uma época onde meu trabalho era reconhecido e valorizado.

Mais tarde prestei um concurso para trabalhar na rede municipal com pré-escola, onde estou até hoje. Meu trabalho teve início em um bairro bastante carente, onde as aulas eram debaixo de enormes mangueiras (completamente diferente da escola particular); lá era necessário muita criatividade, solidariedade e uma integração entre professoras, direção e os alunos de importância inigualável e muito crescimento.

Que período difícil, mas de um valor fundamental para mim, como educadora; nossa rotina era burlada a todo instante, as decisões de trabalho, muitas vezes tomadas, fugindo completamente das normas; devido as condições precárias de prédio e recursos materiais.

Durante todo o tempo que estive junto a sala de aula, pude lembrar situações problemas levantadas em nosso curso Normal, algumas resolvidas com uma certa segurança, outras completamente contrárias a aquelas abordadas como cotidiano, e diferentes também da teoria que víamos.

O professor-educador deve sempre a cada momento, refletir_sobre sua ação, suas estratégias e estar sempre aberto para as novas mudanças. Na minha opinião, é fundamental na formação de um educador, além do estudo das diferentes linhas teóricas, a troca com outros educadores, o contato direto e efetivo com a criança, saber delas suas necessidades e interesses; aprender com elas, suas experiências e suas histórias; brincar junto; é o melhor aprendizado.

Enquanto atuando na faixa pré-escolar, procurei ler, entender e por em prática um pouco da teoria que nos foi fornecida, durante cursos e propostas de trabalho, tendo sempre como objetivo maior, a criança, cada um dos autores que você mencionou, tem seu valor e o seu momento, acredito muito no brincar, no concreto, no trabalho em grupo, no prazer de aprender e tornar o educando um ser criativo, autônomo e crítico. Acredito que a escola de educação infantil (na qual trabalho e na escola onde minha filha estuda) estão sendo até o momento, eficientes no cumprimento do seu papel.

Hoje sou diretora de uma pré-escola municipal onde tenho contato direto com educadores envolvidos e comprometidos com a educação. Estamos conseguindo trabalhar através de Projetos, a interdisciplinaridade, procuramos em nossas reuniões pedagógicas refletir sobre nossa prática e atualmente conhecer mais efetivamente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Nós educadores estamos em constante desenvolvimento, um processo de “curiosidade crescente” como você mesma disse.

Glaucí, acho que já escrevi demais, quando começamos a falar em Educação nossas reflexões vão longe... Obrigada por esta oportunidade de refletir sobre minhas ações pedagógicas.

Um grande abraço, **Verinha**

Querida Glaucí,

Refletindo com você:

- A educação infantil é a base para o processo de ensino-aprendizagem, visando todos os aspectos da formação da criança.
- Como toda educadora tenho que estar em constante busca de conhecimento profissional através de cursos, congressos, leituras informativas, etc... Conto com a equipe pedagógica da minha unidade na elaboração e no desenvolvimento de projetos, baseando-se nos referenciais e temas transversais, sempre levando em consideração a realidade da comunidade a que está inserida a escola.
- Não me sinto solitária, pois trabalho em equipe, onde tenho respaldo pedagógico para emitir julgamentos e tomar decisões. Não foi necessário burlar rotinas ou normas.
- Na minha época de magistério, o estágio era só de observação, o que não ajudou muito no início da minha carreira, pois a prática é fundamental para vivenciar o dia a dia em sala de aula. Os cursos teriam que ser estruturados não só com teorias (que também são importantes), mas com praticidade.
- Procuro conhecer vários segmentos da educação, mas a base da minha vida profissional foi Piaget. Já refleti, li e debati sobre várias linhas de pensamento na área de educação, entre eles Vygotsky, Freinet, Montessori, Wallon, Call, Paulo Freire, Sonia Kramer, Rubem Alves, Madalena Freire, etc...
- A educação infantil passou por vários momentos, mas atualmente ela foi reconhecida como o início do processo de aprendizagem, pois engloba todos os aspectos do desenvolvimento da criança (cognitivo, social, afetivo, lógico, matemático,...)
- Trabalhamos em forma de projetos, pois através do eixo temático, cada fase adapta os assuntos na sua faixa etária.

- Na educação infantil municipal nos foi designado elaborar um projeto político pedagógico levando em consideração a realidade de cada unidade, o que nos dá autonomia para desenvolver os projetos.
- Existem reuniões tecnico-pedagógicas mensais onde se discutem assuntos administrativos e pedagógicos, existem reuniões de formação de professores e avaliação de ensino aprendizagem sendo esta com a presença da supervisora e com o fechamento da unidade.
- Através dos relatórios semanais a direção da escola acompanha o trabalho pedagógico e a reunião de avaliação de ensino aprendizagem é o momento de reflexão sobre a prática cotidiana.

Um abraço, **Laís**

P.S.:

Glaucí

Espero que as respostas estejam de acordo com o que você pediu.

Glaucí,

Ser escolhida por você para falar um pouco dessa nossa caminhada profissional, me deixou muito lisonjeada. Relembrar acontecimentos da época do Magistério não é tão fácil, afinal, se passaram tantos anos...

Foi uma época muito boa, em que eu e minhas colegas (cheias de sonhos), buscávamos uma definição profissional. Você foi uma das principais pessoas (senão a principal), que nos fez perceber que estávamos no caminho certo, com a sua firmeza, paciência e também amizade, você nos passou valores importantes, nos mostrou que esse caminho não é fácil, e feito de muita dedicação e principalmente amor. E então, iniciei a minha caminhada na área Infantil.

Logo no início percebi que era exatamente o que eu queria. A convivência com as crianças nos torna mais fortes, nos ensina muito. É gratificante sentir com eles a emoção de aprender. Sempre me senti valorizada como professora de Educação Infantil, para mim não existe nada mais emocionante. Depois de algum tempo, passei a fazer parte da coordenação, o que também é motivo de muita dedicação e enriquecimento profissional.

Você Glaucí, e ajudou muito nessa caminhada. Você foi sempre a pessoa que procurei nos momentos de dúvidas, na hora em que precisava de conselhos e orientação. Da minha época de Magistério, as lembranças boas se sobrepõem às más. Dos estágios, sinto não ter tido muita convivência com a pré-escola, mas foi uma questão de época (28 anos atrás). Acredito que o fundamental para a formação de bons profissionais é que sejam orientados, que definam suas aptidões (ser educador é dom), mas é necessário também que o curso proporcione mais prática e menos teoria. Tive como base teórica, Piaget, Montessori, Vygotsky, Paulo Freire e Emília Ferreiro. Procuro mesclar nossa maneira de trabalhar, não

seguindo exclusivamente o construtivismo, levando em conta seus pontos positivos, mas considerando outras linhas pedagógicas.

Acredito que a Escola de Educação Infantil tem procurado desempenhar muito bem seu papel. Os professores que trabalham comigo sempre foram muito bem selecionados (em muitas ocasiões com a sua orientação). Procuramos fazer um trabalho sério, em conjunto, e em forma de Projetos. Temos reuniões periódicas (15 em 15 dias), em que todo o corpo docente participa, e nas quais fazemos uma avaliação dos conteúdos, e sempre que necessário, sua melhor adequação para que os objetivos sejam alcançados. Em muitas dessas reuniões, nos dedicamos à leitura e reflexão de artigos, apostilas ou o próprio Referencial Curricular Nacional, que achamos muito bom, nos auxilia no trabalho educacional do dia a dia e serve como um apoio, como um guia de reflexão abrangente. É preciso estar preparado, se atualizar e reciclar sempre. É importante saber que é nessa fase pré-escolar, que as mudanças ocorrem de forma mais marcante na vida das crianças. Precisamos estar preparados e o importante é que estejamos sempre em contato com os pais que têm uma importância fundamental nesse desenvolvimento. Procuramos trazê-los sempre que possível para dentro da escola, motivando as reuniões, etc. Contamos também com o apoio de fonoaudióloga e psicólogo como orientadores para os pais e professores.

Glaucí, você me fez refletir, e muito, sobre o nosso dia a dia. É claro que seria impossível escrever tudo o que me vem a mente, mas o importante foi essa parada para a reflexão e avaliação do nosso trabalho como educadoras. Espero ter contribuído um pouco, e estarei sempre à sua disposição para um encontro, um debate, uma troca, já pensou que ótimo?

Glaucí, você foi muito, muito importante em nossa caminhada pela Educação.

“Felicidades Mestra”

Um grande abraço, **Camila**

Querida Mestra Glaucí,

Foi com grande alegria e satisfação que recebi sua carta e espero através do meu relato que você possa acrescentar e ajudar no seu caminho (educação).

Como professora de Educação Infantil eu me sinto mais do que valorizada, é um prazer e um orgulho muito grande, ser o alicerce de crianças, muitas hoje na Universidade, o dia-a-dia, o olhar, atitudes, o aprender e o ensinar de cada uma, superam obstáculos e todas as dificuldades.

Felizmente trabalho numa escola privilegiada, estou trabalhando na mesma, por um período de quase 12 anos, não estou sozinha, nossa equipe de trabalho é muito boa, estamos cercadas de profissionais ligados na área de educação, fazendo com que as estratégias e ações sejam realizadas da melhor maneira possível.

Glaucí, quando resolvi cursar o Magistério, sinceramente, foi por não ter opção de curso, já havia cursado o Colegial, hoje Ensino Médio e queria prestar vestibular para Engenharia Cartográfica, na época em Presidente Prudente, meu pai, não deixou, morar sozinha jamais. Confesso que o 1º semestre do curso, levei na brincadeira, mas, fui adquirindo amor e respeito, principalmente, através, dos estágios, observando os alunos em sala de aula, posso dizer que, as lembranças do curso, são boas e agradáveis.

Na minha opinião o curso de Magistério deveria ser reformulado totalmente e o grau de exigência para cursar maior, muitas pessoas acabam cursando, porque é fácil, sem levar a sério a educação. O profissional deve ser formado em todos os sentidos, desenvolvendo neles valores éticos, morais e de cidadania, para que, quando formado, ele tenha condições de passar isso para seus alunos. Uma coisa que é fundamental na formação é força de vontade, consciência de educador e maturidade, para isso, os cursos devem ser dinâmicos, criativos,

exigentes, oferecendo oportunidades para que o profissional crie hábitos de leitura, pesquisa, estudos, transmitindo ou melhor passando esse hábito para seus futuros alunos.

Nesse momento estou lendo o livro: “Revolucionando o Aprendizado” de Gordon Dryden e Jeannett Vos, percebi que cada leitura feita, novas idéias e pensamentos vão surgindo, e vou acumulando novas riquezas, o que ajudam na nossa caminhada. Cada autor oferece a nós, o que é de mais importante e o que ele acredita que está correto, cabe a nós lermos com um olhar crítico, hoje consigo respeitar a cada um e a cada leitura o meu alicerce teórico, fica mais forte, o educador deve ser desde o início um grande leitor e pesquisador deve permanecer em busca constante.

A escola de educação infantil é muito importante no seu papel, não eficiente, porque para alcançar a “eficiência”, nós temos que ser os melhores, e ainda temos muito que aprender e uma caminhada espero eu, que de grandes acertos e poucos erros. É na Educação Infantil, em parceria com a família, que começa a se desenvolver, a moral, a crítica, cidadania, o respeito, amor, solidariedade, e desenvolver a criança como um todo.

Os professores de Educação Infantil, estão passando por um processo de mudanças, desenvolvendo o cognitivo e o emocional do aluno, estão conseguindo trabalhar junto e em forma de projetos.

O ideal é que os currículos, estejam ligados com a realidade, nossos alunos não estão sendo trabalhados, estimulados, para viverem dentro de uma escola, mas, para a vida.

As reuniões pedagógicas são realizadas e trabalhadas com muito desempenho, pois, às trocas de experiências, são importantes para o crescimento da equipe. Conheço o Referencial Curricular Nacional, tendo oportunidade de estudar.

A reflexão sobre prática do cotidiano do professor é feita e discutida com o mesmo e a equipe, os resultados são ótimos.

Glaucí, quando li sua carta, fiquei refletindo por um longo período, antes de escrevê-la, para mim, a educação deve ser uma busca constante, deve ser renovada e acompanhar a realidade de cada instituição, mas, levar a todos (alunos) a ter a mesma oportunidade é através da educação que vamos criar cidadãos (pessoas, profissionais) conscientes de seu papel na sociedade.

Através da educação espero conseguir que os formem seus pensamentos, controlem suas emoções e dominem suas ações, em benefício próprio, da sociedade e do país.

Lina

Glaucí,

Saudades do meu tempo de Magistério, era tudo novidade, tantos sonhos e planos. Sai achando que sabia tudo e que podia mudar o mundo.

Me lembro quando você nos mandou ler “A Paixão de conhecer o Mundo”, fiquei encantada e prometi fazer das minhas aulas tudo que aprendi.

O fato de ter trabalhado como auxiliar me ajudou muito.

Na verdade quando eu fiz o Magistério era porque eu gostava de criança e foi assim que eu encarei os primeiros anos que dei aula. Com o passar do tempo eu fui percebendo que além de gostar de criança ser professora de educação infantil é uma profissão que exige muita responsabilidade, respeito e amor e que é preciso se cobrar muito para que não haja falhas na formação de base de uma criança.

No início me incomodava muito o fato de não ser valorizada como professora, de ser tratada muitas vezes como babá. Hoje em dia não me importo, pois o importante é eu saber a importância fundamental da educação infantil. Às vezes me sinto solitária por perceber que alguns profissionais ainda não se deram conta dessa importância.

Quanto ao fato de burlar rotinas isso acontece muito na pré-escola para que o trabalho funcione realmente.

Em classe procuro sempre manter uma rotina com as crianças. Essa é colocada na lousa e ajuda muito na orientação temporal (Aprendi com a Madalena, viu?)

Nossas tardes começam sempre com a roda onde cada dia tratamos de assuntos às vezes escolhidos por mim, outros por eles. Em seguida vem as atividades gráficas e uma livre, onde procuro que eles criem através de desenhos, colagem, pinturas, etc. Depois do lanche as crianças tem meia hora de brincadeiras dirigidas, pois acredito que as brincadeiras são como o

esporte, sempre auxiliam na disciplina. Depois vem o parque, onde eles podem brincar livremente. Nossas tardes sempre terminam com uma história.

Quanto ao cumprimento das normas, procuro cumpri-las, claro que é preciso ter bom-senso e saber que as regras às vezes não se “encaixam” em todas as situações.

Hoje trabalhando com o curso Normal, sinto a maioria das alunas imaturas, sem “garra” e sem formação básica.

Considerando que as alunas do curso Normal saem e vão trabalhar com a formação (alicerce) e cujo embasamento teórico e prático é insuficiente para gerar a formação de um indivíduo com amplas áreas desenvolvidas a admissão do curso Normal deveria ser mais rigorosa e com o colegial completo.

Quanto aos meus alicerces teóricos pouco li sobre Vygotsky, Paulo Freire e outros. O que eu mais conheço é Piaget. Tenho sorte por minha escola oferecer cursos de reciclagem!

E confesso que a cada curso que faço saio sempre deprimida achando que deixei de fazer tantas coisas, muitas vezes por me preocupar em cumprir apostilas ou querer que os alunos saiam alfabetizados. Dá vontade de desistir pois o peso da responsabilidade fica maior...

Glaucí, não sei se consegui escrever o que você realmente gostaria de saber. Sou muito direta. Gostaria de ter a metade da sua capacidade de escrever!

Aprendi muito com você nesses 17 anos!

Obrigada!!

Beijos, **Lu**

*“Se quiser colher a curto prazo, plante cereais.
Se quiser colher a longo prazo, plante árvores frutíferas.
Mas se quiser colher para sempre, eduque crianças.”*

Provérbio chinês

Glaucí,

Já me sentia valorizada como professora de educação infantil depois de ouvir algumas palestras falando sobre educação infantil e sua importância, me senti muito mais valorizada. Atualmente estou tendo a oportunidade de trabalhar com os mesmos alunos que já foram meus há quatro anos atrás e eles ainda se lembram dos passeios, brincadeiras, músicas, atividades, formatura, acantonamento, etc, que fizeram quando estavam no Pré. Com isso posso perceber o quanto essa fase foi importante pra eles.

Depois que terminei o curso de Magistério, procurei sempre me atualizar através de livros, palestras, workshop, troca de experiências com colegas de trabalho, etc e juntamente com o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer pessoas com experiências bem diferentes das minhas e através de leituras de vários livros, acho que tive um crescimento muito grande para a minha formação profissional e pessoal.

Não, não me sinto solitária, pois no meu trabalho posso com a colaboração de algumas pessoas que me apóiam nas minhas decisões. No momento não me recordo de ter burlado nenhuma norma.

Me recordo de uma passagem que aconteceu comigo no curso de Magistério na aula de Didática (eu acho) junto com a professora Glaucí. Estávamos “discutindo” sobre a criança de 6 ou 7 anos escrever ou não com letra manuscrita. Em princípio, ela não concordava com essa idéia, de que as crianças nessa idade são capazes de escrever com letra de mão e eu disse que as crianças eram capazes e poderia “provar”. No dia seguinte, trouxe para ela ver os

cadernos dos alunos da 1ª série de uma escola estadual! Gostei muito da postura da professora Glaucí: parou para refletir sobre essa questão comigo.

Quanto a formação profissional, o Magistério atendia a L.D.B. 5.692/71, que representava um momento de baixa profissionalização e esta estava a serviço de momentos importantes: O primeiro era a prestação de serviços para a Revolução Industrial, que era para atender o “chão-de-fábrica”, o treino das mãos e não dos neurônios, pois era no Brasil o taylorismo – a linha de montagem, a quem a educação servia.

O segundo momento, era a ditadura militar, e a segunda L.D.B. era da década de 70, momento histórico com grandes conflitos, principalmente na educação com “anos de chumbo”, fechamento das faculdades de Filosofia e foi banido das matrizes curriculares as disciplinas pensantes dentre elas Filosofia.

O sociólogo Florestan Fernandes caracterizou as décadas de 60 e 80 em seu livro o Desafio Educacional “que a Educação brasileira adestrava as mãos, pois o país inteiro era técnico em virtude das exigências mercadológicas”.

Então o curso de formação Magistério foi altamente comprometido, embora houvesse uma “máscara” dizendo e incentivando a reflexão, mas as tensões sociais, políticas, econômicas e culturais passavam por grandes conflitos.

E foi sobre essa égide que fiz o Magistério e para tanto preciso contextualizar esse momento de tensões que o Brasil vivia.

Se o contexto social estava conturbado, a formação de docentes também era comprometida, pois atendia ao rigor disciplinar, tanto dos conteúdos com o da postura perante o alunado, a educação era digamos seletiva, se era positiva ou não, não entro no mérito da questão.

Então temos antecedentes o bastante para questionarmos o modelo educacional vigente no país e não podemos esquecer que os modelos educacionais são copiados de outros

países e portanto, não temos modelo próprio, pois nos falta pesquisadores para discutir a nossa realidade – a difusa realidade brasileira pois temos vários “brasis” num Brasil gigantesco.

Outro fator decisivo nos desígnios educacionais são as exigências mercadológicas que também ditam as regras do jogo educacional.

Podemos dizer que os docentes desse momento não eram pelo menos a maioria mestres e doutores e muito menos P. H. Ds, pois o sistema educacional não cobrava o bastante para essa formação. Então podemos dizer que as exigências teóricas-metodológicas eram pequenas; sobretudo sempre trabalhamos com modismos educacionais, mas não com realidades pesquisadas para os ditames lógico da educação.

Baseando-se nesse feixe de contradições, minha formação foi um tanto limitada, porém sempre me atualizei para suprir as carências e as atualizações de verão ser constantes, pois o homem evolui.

Quanto ao questionamento sobre – o que falta nos cursos hoje, essa questão é um tanto genérica, daria para elencar uma série de mudanças, como citei o homem mudou, o contexto histórico é outro. Hoje vivemos num mundo globalizado, com um mercado de trabalho competitivo, outro modelo econômico, social e é lógico que o educacional foi o que mais sofreu, sofre e sofrerá mudanças. Não podemos nos esquecer que pertencemos a um país capitalista, selvagem e com corruptos e a corrupção sempre houve, porém escondida.

Nessa formação de cursos, precisamos de um aprofundamento maior para as devidas respostas, mas destacaria compromisso ético-profissional, pesquisa e envolvimento social. Precisamos de profissionais que produzam no sentido strict, que seja criativo, versátil e essas qualidades demanda de muito conhecimento.

Precisamos tratar a educação com compromisso e seriedade.

Fazendo uma análise genérica dos teóricos apontados, todos são questionadores preocupados com a educação.

Os teóricos brasileiros, embora com visões oriundas também de outras fontes distantes da nossa realidade, porém com indícios de Educação para a liberdade, para se ter um pouco de autonomia, valorizar a sua realidade para uma construção mais lógica de suas crenças e alguns teóricos nossos até com uma visão romântica da educação e os escritos são positivo para nós profissionais fazermos nossas reflexões e com possíveis mudanças, por isso sou a favor da formação continuada.

Os teóricos não brasileiros, tenho um certo cuidado ao dar minha opinião, porque meu conhecimento ainda é tímido sobre eles. Precisamos ter compromisso com o que fazemos, senão seremos sempre reprodutivistas como diz Tomaz Tadeu da Silva (O que produz e o que Reproduz em Educação).

Como comentário genérico, esses autores pertencem a correntes diversas com idéias de mudanças e sempre visando a Reconfiguração do homem!

Acho que os professores de educação infantil estão sim conseguindo trabalhar interdisciplinarmente, talvez não necessariamente com a denominação de Projetos.

Na educação infantil, não podemos nos esquecer da importância dos desenhos livres, das sucatas, argila, dramatizações, músicas, histórias, brincadeiras, faz-de-conta, etc. Essas expressões também fazem parte da aprendizagem da criança.

Existem reuniões pedagógicas que são bem aproveitadas.

Sim, já conheço o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Sim, existe um acompanhamento sobre a prática cotidiana do professor.

Um beijo, **Paola**

Amiga Glaucí,

Foi com grande prazer que recebi sua carta e com maior prazer ainda que a respondo, pois essa é a rara oportunidade que tenho para expor algumas idéias e outras tantas dúvidas a respeito de minha prática cotidiana para alguém capaz de compreendê-las tão bem.

Se me permite, estou digitando algumas linhas para você pois não é muito fácil administrar o tempo quando se trabalha com dedicação, ao mesmo tempo em que se tem um filho merecedor de toda atenção, e casa, e família, e tudo aquilo que você conhece bem de toda a mulher profissional. Assim, sempre que posso, sento-me na frente do computador, e respondo aos seus questionamentos, ou refletimos juntas, como você bem o disse.

Sempre me senti valorizada como professora de educação infantil, mas ultimamente tenho vivido algumas angústias quando ouço das nossas autoridades, nos cursos e encontros, discursos sobre a grande importância da educação infantil, ao passo que, na prática, a política educacional de nosso país tem privilegiado o Ensino Fundamental em detrimento ao Ensino Infantil. Fico imaginando se todo o nosso trabalho e toda a nossa dedicação serão, algum dia, valorizados, não apenas pôr nós mesmos, educadores, mas pôr todos e, em especial, pôr nossas autoridades.

Quanto a minha contínua formação, tenho participado sempre que possível, de grupos de educadores que, como eu, demonstram grande interesse no trabalho. Concluí também o curso de pós graduação, onde convivi com muitos colegas, o que tem me possibilitado deparar com situações que me despertam questionamentos, ao mesmo tempo aumentando minha segurança para atuar na área que escolhi. No entanto, é a vivência profissional que mais possibilita nossa reflexão e firma nossa postura.

Não posso me sentir solitária, pois há entre nosso grupo profissional uma imensa troca de experiências e o respeito à opinião de todos é prática normal entre nós. O respeito à

hierarquia na escola não é prejudicado pela solidariedade existente entre nós, pois consideramos o respeito como norma de extrema importância para o bom desempenho de todos nós e da própria escola. Isto faz parte também de nosso trabalho árduo e diário, mas temos superado dessa forma muitos obstáculos com os quais nos deparamos no que se refere aos nossos superiores e às suas decisões. Há muitas reuniões pedagógicas “só para constar”, mas entre nós, independente de grandes projetos, sempre procuramos aperfeiçoar nosso trabalho, independente de recursos materiais, criando, criando e criando sempre maneiras de aproximar, da melhor forma possível, a realidade do que está nos currículos. E as reflexões sobre nossa prática diária fazemos entre nós mesmos, trocando experiências, idéias, resultados bons ou não.

Quanto aos meus alicerces teóricos, nunca esqueço de **Piaget e Vigotsky**. Piaget que, na sua teoria, apresenta como fator preponderante de motivação para a aprendizagem a situação problema e a maturação cerebral, que fornece as potencialidades que se realizam, mais cedo ou mais tarde (ou nunca) em função das experiências e do meio social. Sua postura construtivista centrada na produção cognitiva através de interações, com o objetivo do conhecimento, dá a escola a função de facilitar esta construção. E Vigotsky, para quem a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo aberturas nas zonas de desenvolvimento proximal, a interação social e o instrumento lingüístico decisivos para o desenvolvimento. Piaget, os sistemas lógicos, ou formas superiores de pensamento, que derivam de abstrações reflexivas de dentro para fora; para Vigotsky, a orientação para o desenvolvimento cognitivo, produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura ou seja, o processo de fora para dentro. Não imaginei que ainda viesse a compará-los pôr escrito, como agora. Mas, de certa forma, gosto de saber que ainda os tenho vivos dentro de mim, pois na organização diária de minhas atividades, procuro retirar dos teóricos a orientação necessária.

E assim faço com Freinet, que procurou integrar jogo e trabalho em sua escola, utilizando a imprensa associada a outras atividades como textos livres, correspondência interescolar, desenho livre, bibliotecas etc.; com Montessori e seu pressuposto de que a criança é um ser particular, qualitativamente distinto do adulto e dotada de maravilhosas energias latentes, e de seu método baseado na liberdade, atividade, vitalidade e individualidade, princípios que podem ser resumidos no princípio da auto-educação. E a auto-educação me fascina, pois cada criança, no respectivo grau de seu desenvolvimento, experimenta certas necessidades interiores que a impulsionam, em circunstâncias externas favoráveis, a uma atividade livre concentrada. A condição essencial para aplicação método Montessori, como podemos notar diariamente em nossa atuação na área da educação, é a formação do ambiente apropriado, onde a criança tenha liberdade de se movimentar e encontrar os brinquedos ou materiais didáticos adaptados à sua necessidade de atuar e exercitar. Montessori recomenda a utilização de exercícios físicos e rítmicos e, sempre que possível, utilizo este método com minhas crianças, pois segundo Montessori, a educação motriz é centrada na vida prática com a criança aprendendo cuidados com si mesma como vestir-se, lavar-se, limpar objetos, “brincar” de jardinagem etc., e cabe a nós, professores, dar o reforço com elogios de maneira a manter sempre um laço afetivo entre nós e nossos alunos. Eu disse “sempre que possível” pois, como atuo numa escola municipal, nem sempre temos à nossa disposição todo o material que seria desejável, pôr motivos óbvios e políticos, que não cabe a nós, no momento, questionar.

Quanto a Rubem Alves, sua obra parte da análise da sociedade capitalista contemporânea fundada nos princípios da eficiência e do lucro, onde as pessoas perdem a identidade, engolidas pelas funções; mostra a necessidade de formar o educador consigo mesmo e com o aluno, fala da educação com alegria de viver. Ele distingue o professor do educador: “o educador fala com o corpo, a escola precisa ser mais alegre para ser mais séria”.

Rubem enfatiza também que o educador tem duas funções básicas: a função crítica, em que os dogmas são transformados em dúvidas e as respostas em questionamento e a função criativa, em que o educador é o criador de utopias. “*Só se aprende quando se gosta, quando se ama o que se estuda. O capitalismo leva as pessoas a odiarem o prazer em benefício do capital*” (quanta verdade nisso, amiga).

Na obra de Madalena Freire, é possível aplicar o diálogo desde a primeira educação sem desvincular o conhecimento e o viver. A partir do vivido da criança, nós educadores podemos planejar e organizar as atividades escolares sem perder a direção pedagógica e o seu papel organizativo, parece complicado, mas acho extremamente importante.

Paulo Freire, nosso mestre, disse que é só um homem com consciência crítica poderá compreender o mundo que o rodeia e atuar sobre ele para transforma-lo. Muitas vezes imagino que sou crítica demais, porém lembro Paulo Freire sempre que isto me vem a mente. A educação não forma a sociedade, ao contrário é a sociedade que estabelece a educação que se adapta aos valores que guiam a sociedade e assim a educação é uma forma da sociedade preservar a estrutura do poder social. Fico imaginando se alguém que nunca tivesse lido nada deste autor, entenderia suas nuances de seus ensinamentos. De acordo com ele, o educador consciente sabe da importância que tem para a mudança social, o modo como as pessoas percebem a realidade e a si mesmas e as pessoas que descobrem o mundo e sua posição nele com consciência crítica.

E para finalizar, cara amiga, porque tudo isto está se alongando demais, não posso deixar de citar Perrenoud quando diz que: “*a luta contra o fracasso escolar não pode ser senão sistêmica, coletiva, organizada para longo prazo e perseguida pôr décadas. Cada ministro, pesquisador, movimento pedagógico que acredita ter solução atrasa o movimento. Eles reforçam o pensamento mágico, a ilusão de que se encontrou finalmente a pedra filosofal. Quantas reformas não foram jogadas fora antes de produzir resultados? Quantas*

pistas interessantes não foram abandonadas por não conduzirem imediatamente ao milagre? Nosso conceito de mudança permanece mágico, ou tudo ou nada, como se os saberes, as práticas, as instituições pudessem mudar por decreto ou alguém tivesse a fórmula mágica”.

Quero ainda me desculpar pôr ter demorado tanto a responder a você. Mas o último ano foi bastante cansativo para mim, estudando fora da cidade, completando esse estudo com longos trabalhos e uma muito pesquisada monografia. Acho que estava realmente muito cansada, e uma boa oportunidade de descanso real, só surgiu nestas últimas férias. Aí a preguiça acaba tomando conta do corpo e da mente, o cérebro parece que leva tempo até voltar a funcionar, e acabamos nos tornando desatenciosa com os amigos, adiando o que nos faz pensar, refletir, que era exatamente o que você queria de mim. Agora parece que já estou de volta ao meu estado “normal”, então estou escrevendo.

Espero que este pequeno resumo do que me solicitou em carta tenha realmente o significado que você lhe atribuiu. Acho importante esta troca de experiências.

Um abraço da, **Jane**

PS.: não fique brava comigo. Vou dizer uma coisa só para você rir um pouco. A melhor lembrança que tenho do curso de Magistério, é do dia em que resolvi “cabular” as aulas, pulei o muro, rasguei a saia e nem pude aproveitar. Tive de ir para casa com os cadernos na frente da saia para não passar muita vergonha...

Glauci,

Sua carta me trouxe saudades...

Direto ao assunto: acredito que as reuniões pedagógicas são muito importantes para o desenvolvimento de um bom trabalho. Ajudam como estimulante, uma saída da rotina, uma troca de experiências e vivências.

Quanto ao que falta nos cursos de Magistério, penso que a questão é: Como transpor a teoria para a prática?

Falta motivação, excursões, visitas monitoradas.

Falta maior envolvimento, compromisso no trabalho realizado pela instituição escolar em geral (diretores, professores, pais, alunos, etc...). Você não acha?

Bom, aprendo sobre crianças nos cursos e seminários. Também na leitura de livros, referencial, mestrado e no contato com pais e alunos. Tenho participado de cursos, inclusive no Laboratório de Matemática da USP, neste 1º semestre do ano letivo.

Tenho lido muito ultimamente e meus alicerces teóricos são: Fundamentos da educação, PCN, referência infantil, revistas pedagógicas, livros de psicologia e aprendizagem. Aliás, atuo no Universitário, cuja proposta pedagógica é norteada pelas tendências: tradicional e construtivista.

Acredito que a aprendizagem se dá na troca constante e importante entre os educadores.

Tenho me sentido bastante valorizado com professor de educação infantil: ando muito contente com o que faço.

Aquele abraço! **José**

Glauci,

Sempre fui sua fã. Bem nova, (17 anos) ao ser sua aluna eu pensava em amar os meus alunos como você nos amava. As suas broncas eram engraçadas: parece que vinham acompanhadas de um “pedido de desculpas”.

Hoje, sou feliz como professora. Penso que na mesma medida em que você, não é? Me sinto muito valorizada sim!

Do Normal, existem muitas lembranças boas, como oportunidades de leitura, mas muitas coisas acabaram ficando para trás devido a falta de maturidade dos alunos.

No curso, o horário era muito rigoroso, atrapalhando as vezes o nosso desempenho.

A dinâmica das aulas é uma das coisas que mais gostei,

Mas o Magistério fica muito na teoria e se o profissional não *correr atrás* ele não vai conseguir se sair muito bem na prática. Acho que os estágios não ajudavam muito ou quase nada. As vezes a gente chegava na sala de aula e ficava sentado até na hora de ir embora, não ajudava o professor.

Achei válido o RCNEI, porque considera a criança em todas as suas dimensões.

Continuo meio preguiçosa para ler, principalmente textos grandes. Prefiro participar de cursos! Penso que os meus alicerces teóricos continuam sendo Piaget, Vygotsky Wallon e Freinet.

Foi bom “reencontrar” você.

Um grande beijo, **Fabi**

Glauci,

Aprendi muito a respeito de ser professora com você, compartilhando conosco a sua experiência, cobrando a nossa participação, trazendo sempre entusiasmo para a sala de aula. Acho que tive sorte, numa época em que eram comuns professores tradicionais, aulas fúteis sem utilidade, muita teoria e pouca prática. Em nossas aulas, havia mais interação da parte dos professores com os alunos.

Quanto às reuniões pedagógicas, são pouco produtivas e todos saem com aquela sensação de tempo perdido. A pauta já vem recheada de um número muito grande de assuntos o que não dá a oportunidade da participação do grupo, das sugestões.

Penso que no RCNEI, as propostas pedagógicas são inadequadas para as crianças menores de 2 anos. Pode incentivar equívocos grosseiros dos professores com crianças menores se, utilizarem as propostas voltadas para as crianças maiores. Isto já tem acontecido e a professora ainda acha que está “seguindo” o Referencial...

Meus referenciais teóricos “continuam” sendo Piaget, Vygotsky e Wallon. Se bem que nem sei, acho que Piaget não tem sido mais considerado, não é? Emília Ferreiro então, nem se fala! Só se for para criticar. Pelo menos lá na escola tem sido assim!

Sempre me esforço por realizar um ótimo trabalho – e penso estar conseguindo! Isso é o que eu acho, porque minha diretora não tem tempo para mim, está sempre muito apressada, “voando” para alguma reunião. Antes, era bem diferente, eu me sentia mais amparada, entende?

Sempre foi o meu sonho ser professora de Educação Infantil e acho que por isso mesmo, me sinto realizadíssima! Espero ter conseguido ser clara. Qualquer coisa, me faça perguntas, certo?

Um abraço, **Nicole**

Glauci,

A sua carta é um “relato” de experiências de uma educadora apaixonada por seu trabalho! Tendo sido sua aluna tanto tempo, não estranho que seja assim.

Do Magistério, me lembro da amizade intensa, companheirismo, descobrimento de novos conhecimentos, uma fase importante em nossas vidas, para o nosso desenvolvimento e formação, porém, os cursos deveriam levar os alunos a terem mais contato com a realidade e um ensinamento mais profundo, principalmente sobre os estudos da educação.

Quanto ao RCNEI, acho difícil gostar dele porque foi realizado por um grupo restrito e fechado, não um processo mais participativo com as professoras de Pré.

Tenho lido razoavelmente sobre a reforma espanhola e conheço um pouco do Nóvoa também. Ando tendo muito interesse nos autores espanhóis ultimamente. Acho até que é influência de uma falação geral e dos seminários internacionais!! No mais, é Piaget, Vygotsky, Wallon. Agora, depois da sua carta, já andei me familiarizando com Perrenoud também. Tenho participado bastante de congressos e cursos.

As reuniões pedagógicas costumam ser inofensivas, parece mesmo que só existem para cumprir o calendário.

Com tudo isso, não tenho queixas: me sinto valorizada como professora de educação infantil.

Será que respondi? Qualquer coisa, me liga!

Um abraço, **Celi**

Amiga,

Ai, ai, ai! Escrever pra você, quanta responsabilidade! Me sinto no Magistério, quando “nos enchia” de lições (você mudou para melhor, sabia? Ainda bem! Brincadeira, tá?)

Mas, vamos ao que interessa:

Penso que falta nos cursos: mais aulas práticas condizentes com a teoria e maior relação com as crianças.

Referencial é o que o próprio título afirma ser, mas cujo texto às vezes mais parece um receituário...

Posso estar enganada, mas acho que a terminologia emprestada dos níveis posteriores (ensino fundamental e médio) reforça a idéia de que a escolarização precoce das crianças desde o berçário é importante.

A maioria dos nomes citados por você (autores) eu não conheço. Prefiro dizer que meus alicerces ficam entre Piaget/Vygotsky/Wallon.

Nossas reuniões pedagógicas oscilam: às vezes razoáveis, às vezes totalmente inúteis (você bem sabe, chamadas nos bastidores de R.I., entre piadinhas e frustrações!).

Quando mais nova, já me senti mais valorizada como professora de educação infantil. Hoje, não sei bem porquê, nem sempre acontece. Qualquer dúvida, estou às ordens para “refazer”.

Não é assim que se procede hoje?...

Com amizade, **Gina**

Minha amiga,

Lanço-me ao nosso diálogo. Tenho várias questões a expor sobre o tema que nos une, mas quero conseguir uma síntese, o que não é nada fácil. Vou tentar!

Quanto ao Magistério, não tenho boas lembranças pois os alunos estavam desinteressados e os professores desmotivados ficando muita coisa pendente (há exceções, claro!).

A convivência em grupo me pareceu muito difícil, pela falta de maturidade das pessoas.

Ao ler a carta eu me dei conta da limitação de minhas leituras, até me assustei, ao verificar quantos autores sobre temas que me interessavam eu desconhecia... Gostaria que as reuniões pedagógicas cuidassem disso, mas não é o que acontece.

Vi as meninas correndo atrás de livros e autores, para responder a carta. Preferi não fazer isso, sabe? Mas agora vou procurar ler um pouco mais. Tenho feito vários cursos e participado de seminários e congressos. Tenho consciência de que preciso me esforçar mais...

O Referencial já estudei bastante, em grupos e até sozinha.

Aliás, no Referencial, fica claro que a concepção teórica é o construtivismo com base na psicologia piagetiana e aí tem gente que não gosta, né? Faz falta uma equipe para assessorar os educadores.

Você sabe que sou melhor falando que escrevendo. Se desejar, me procure, falamos mais, O.K.?

Boa sorte no seu trabalho.

Um beijo, **Talita**

Glauci,

Demorei muito para responder porque a minha vida atualmente é uma correria. (Justo pra você, que detestava trabalho entregue com atraso, lembra? Não é retaliação, heim?).

Quando você pergunta sobre a minha formação, nós trocamos experiências entre os colegas de trabalho, trocamos materiais, procuramos nos atualizar lendo artigos sobre educação, sempre que nos é possível. Nem sempre as reuniões nos auxiliam, pois às vezes somos *podadas*.

Nessas reuniões e no dia-a-dia os professores estão expostos a impressos diversificados e são pressionados a preenchê-los seja em instituições públicas ou particulares.

Às vezes é para fazer o semanário, que é um mero desincumbir-se de uma tarefa burocrática. Não diz nada!

Cresci bastante (eu acho!) nas leituras e estudos. César Coll, Zabala, Nóvoa, hoje já fazem parte dos meus conhecimentos. No mais, Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro. E uma profusão de cursos e seminários, só Deus sabe! Ah! adorei Rubem Alves, dia desses fiz um seminário e ele estava lá.

Qualquer coisa, estou à sua disposição. (Sei que você sabe disso!)

Com admiração, **Sandra**

Como vai, Glauci?

Correndo bastante com o Mestrado, não é mesmo? Imagino!

Quando comecei a pensar em como responder a sua carta, uma das primeiras coisas de que me lembrei foi do livro que lemos em suas aulas “A Paixão de Conhecer o Mundo”, de Madalena Freire. Acho que na minha vida profissional ele foi um marco. Ainda hoje, quando me sinto desanimada, me lembro da paixão gostosa de que fala Madalena e procuro seguir em frente.

Sabe o que me desanima? Você perguntou se me sinto solitária. Se entendi bem, a resposta é SIM. Por vezes quero falar da minha prática, dos meus medos, das minhas incertezas, dos meus sentimentos de raiva, da minha impotência. E nada! Ninguém quer ouvir! O coordenador, sempre apressado não quer ajudar a discutir a minha prática, a enxergar caminhos. Ops! Melhor parar por aqui, heim?

Quanto às reuniões pedagógicas, não são verdadeiros espaços de interlocução. Em nenhum momento se colocam em discussão os fundamentos e os procedimentos.

Na minha opinião o que deveria ser tratado nessas reuniões, nunca é colocado como prioridade.

Acho que no RCNEI, o excesso de divisões, títulos e subtítulos prejudica a compreensão do todo. Isso já não está ultrapassado?...

Meus alicerces teóricos caminham devagarinho. Por enquanto não ultrapassam muito mais do que Piaget, Vygotsky, Zabala e Emília Ferreiro. Sempre que posso, participo de cursos e seminários.

Foi bom escrever pra você!

Carinhosamente, **Kátia**

Querida mestra,

Que saudade! Faz tanto tempo... Acompanho você, o seu sucesso como professora e como pessoa. Sei que você me acompanha também e a sua carta só veio confirmar isso!

Andei pensando que hoje os estágios são bem diferentes dos que fazíamos antes, pelo menos nas boas escolas como a nossa, né? Acho fantástico as meninas serem “auxiliares de classe”. Penso que isso deve dar uma boa dose de segurança. Não foi bem o que aconteceu comigo que ao entrar “de verdade” na minha 1ª sala de aula me senti perdida: parece que os textos lidos, as questões discutidas não me ajudavam. Que pânico!

No curso de Magistério falta melhor capacidade de formação para os formadores dos docentes. Deveria ser um curso com aulas mais práticas. Posso estar enganada, mas hoje mais velha, penso que o importante é a vivência na sala de aula, o “real” mesmo. A Faculdade também continua só se baseando em texto, textos. Acho perda de tempo esse excesso de texto, que não corresponde ao que você encontra depois. Estou muito equivocada? Me diga, heim?

Ah! Outra coisa: o coordenador, o diretor precisam aprender a ouvir o professor, do jeito que nos ensinam a ouvir os nossos alunos. Acho isso muito falho e escasso em nossas escolas! Quanto às reuniões pedagógicas até são bem elaboradas, com dinâmicas, textos atualizados, mas quando queremos por em prática há a falta de recursos, falta de determinação e sintonia do grupo de trabalho.

Gosto do Referencial: considero a linguagem clara, adequada e de fácil compreensão. É um bom manual que orienta diretamente o trabalho. Tenho caminhado por todos os alicerces teóricos citados por você: Zabala, Coll, Freinet, Piaget, Vygotsky, Perrenoud... Tenho estudado bastante! Para qualquer outra coisa, estarei sempre às ordens!

Beijos, **Vanessa**

Glaucí,

Gostei muito da sua carta Ela, por si, já me fez refletir bastante. Você sabe, trabalhando na coordenação, acabo selecionando professores para a educação infantil. Cada vez parece que a qualificação deles é menor! Você sente assim também?

Por isso, o que prefiro comentar primeiro é sobre a escola hoje Normal, antes Magistério, né? Enfim, a que forma os professores. Parece ainda ter muita distância entre o que se diz e o que se faz... O professor hoje parece não saber o que fazer diante das necessidades de cada aluno e das do grupo todo.

Quanto ao meu curso de Magistério, pra mim foi super-produtivo quanto a orientação dos meus professores (sem ba-da-la-ção!), que se preocupavam bastante. Minha crítica porém vem no sentido de que não pude – em estágio nenhum! – lidar com crianças carentes, percorrer tipos diversos de escola para estabelecer parâmetros. Ficávamos no “bem bom” da nossa escola particular, de gente privilegiada, né? E aí, não podíamos dar aulas para as crianças, acabávamos dando as aulas para as próprias colegas da sala, que “complacentes e boazinhas”, não nos criticavam, não nos possibilitavam colocar em prática o que estávamos estudando! (Desculpe, Glaucí, mas estou sendo muito honesta, acho que você mesma me ensinou a valorizar isso!)

No curso de Magistério construímos muitos sonhos e nos deparamos com uma realidade bem diferente.

Aliás, eu acho que o curso Normal precisava ter uma seleção mesmo, para ver de verdade quem quer ser professora!

É uma luta, né? Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet, Montessori... Cursos, palestras, seminários, sem-fim!

As reuniões pedagógicas se transformam em discussões enfadonhas, com direito a cochichos e bocejos...

Chego a infeliz conclusão que muitas funcionam como tapa buraco pois muitas coisas discutidas ficam apenas nas palavras, digamos que o aproveitamento avaliado em 100% cairia para 35%.

O mérito do Referencial foi provocar discussões, pois ao ter conhecimento dele as pessoas começaram a se comunicar umas com as outras, até porque ele é um documento que contém as concepções recentes na área.

Amiga! Qualquer coisa me ligue, passo até a escola para falarmos mais!

Um beijo, **Bia**

Glauci,

Tive vontade de comentar com você cada parágrafo da sua carta, mas, enfim, isso não seria possível. Vou comentar então, o que achei mais importante.

Meu curso Normal me deu uma boa bagagem. Gostava de ir para o estágio com tudo preparado com antecedência, já sabia o que ia fazer, o que ia observar. Nas aulas de regência, nas escolas estaduais e no SESI, sabia o conteúdo que eu ia ensinar.

Lembro-me, porém de ter presenciado muitas professoras que ficavam mais preocupadas com as estagiárias (tentavam xeretar o que estávamos escrevendo em nossos cadernos!) do que com seus próprios alunos. Morriam de medo que anotássemos, quando por força do hábito, se referiam aos alunos de forma inadequada (“seus burros”, por exemplo). E nós anotávamos mesmo, para discutir depois nas aulas com você que sempre dizia – “omitam os nomes, por favor! Isso causa constrangimento”.

Quanto às reuniões pedagógicas, o esquema é sempre o mesmo: um fala, os outros ouvem.

Estas reuniões são válidas, porém na maioria das vezes o que discutimos e para o quê procuramos buscar soluções acabam fugindo da nossa realidade de trabalho.

Quanto ao RCNEI, precisa de maior divulgação e debate com os interessados. Pelo menos isso, né?

Alicerces teóricos? Ah! Continuo com Piaget, Vygotsky e Wallon. Não me “arrisco” a falar dos demais, acho que não daria certo...

Grande beijo, **Isabela**

Querida Glaucí,

Tenho que contar a você que ao receber sua carta, me emocionei. Achei muito bonito o que você escreveu, notei que você abriu seu coração. Você me fez lembrar a época que fui sua aluna e que aprendi muito com você.

Admiro sua vontade de aprender, estudar e fiquei “boba” de ver quantos nomes você conhece da área de educação. Vá em frente, pois você é muito capaz.

Na sua carta, você citou que nós tirávamos o seu sono, às vezes, com nossos questionamentos e dúvidas. Hoje eu digo que é você quem tirou meu sono, para responder este pequeno questionário!!! Ih, ih, ih, brincadeirinha!!!

Vamos parar de brincar e vamos refletir sobre a educação das crianças e a educação do educador.

Sim. Sinto-me valorizada porque eu me valorizo e o mesmo faço com a minha profissão. Acredito no meu trabalho, valorizo meus alunos e sinto que cada ano que passa as pessoas se conscientizam da importância do professor de educação infantil. Portanto, hoje eu noto que os pais estão cada vez mais exigentes e valorizando o professor da infância. Noto isto até a nível de país, pois o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, foi um marco na valorização desta faixa etária.

Primeiro fiz o magistério, em seguida fiz a Faculdade de Pedagogia e hoje estou terminando meu curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Cresci muito, estou mais madura e me aprofundando nos estudos da minha área. Procuro dar minhas aulas de maneira rica em vivências, experiências, seguindo uma linha de respeito ao aluno, sua individualidade, proporcionando condições para que ele construa seu conhecimento, que consiga resolver seus problemas, tomadas de decisão, argumentação e seja um indivíduo capaz de viver num mundo

de tantas contradições e mudanças. Concordo com Rui Canário, quando ele coloca a importância da recursividade:



Não me sinto solitária, pelo contrário, sinto-me muito amparada pelas minhas amigas professoras e pelas coordenadoras da minha escola. Somos muito unidas e sempre que alguém tem dúvida sobre algo, todas querem ajudar. Tenho muita autonomia para resolver problemas na sala de aula, mas sempre converso com a coordenação para tomarem consciência do que fiz. Sinto que a escola que trabalho confia plenamente em suas representantes (nós professoras), pois saímos em passeios, superdia sozinhas com a classe, fazemos nossas reuniões de pais e isso é muito importante, pois cada vez mais quero que confiem em mim. Não me lembro de ter burlado normas ou rotinas, apenas posso salientar que pela autonomia que tenho com minha sala de aula, já deixei de levar meus alunos nas aulas de natação por achar que estava frio, usando meu bom-senso.

Meu curso de magistério foi muito legal, muito bom e inesquecível. Lembro-me das aulas da Dulcina, onde aprendi muito; as suas aulas, Glaucí, onde fazia aqueles bonitos trabalhos manuais, os quais eu sofria pois não tenho muita habilidade para estas atividades. Lembro-me das danças e teatros que apresentávamos na Semana da Criança e íamos todas de perua Kombi da escola. Era muito gostoso!!! Que saudades!!! Quanto ao estágio, comecei a fazê-lo na escola O Quintal e logo substitui uma professora que casou e me saí bem, por isso no ano seguinte ganhei uma classe e ainda estava começando o 3º magistério. Foi muito importante para minha vida profissional este presente, a classe para quem ainda não era formada. Me senti valorizada e isso fez com que eu, cada vez mais, quisesse melhorar. Pois eu queria retribuir a confiança depositada, com um bom trabalho e desempenho profissional.

Acredito que para uma boa formação profissional, a pessoa tem que saber o que quer, gostar do que faz, fazer bem feito, pois assim ela se envolverá e buscará respostas para todas as suas dúvidas. Hoje os cursos de magistério estão precisando selecionar melhor as pessoas que vão trabalhar com crianças, pois precisamos nos preocupar como é a “fala” dessas pessoas, qual é o “olhar” dessa pessoa, o objetivo que ela tem como profissional, pois sabemos que tanto podemos ajudar um indivíduo a construir-se como podemos destruir uma criança em palavras, gestos, olhares, Tc... Acho que o curso tinha que ser mais forte (puxado), exigindo um vocabulário mais rico. Acredito que seria bom ter uma noção de primeiros socorros. Uma Psicologia mais aprofundada, com leituras de textos e livros atuais, onde oriente as professoras que vão começar, a não cometer erros graves.

Piaget – gosto da teoria da assimilação e acomodação; os estágios que toda criança passa para seu desenvolvimento; o método clínico (conservação, permanência do objeto, etc).

Vygotsky – visão sócio-histórica que a criança se constrói e também o mundo em que vive, ou seja, o seu ambiente social. Zona de desenvolvimento proximal e real. O professor tem um papel ativo na classe, é um condutor do processo.

Paulo Freire – preocupação com a cultura popular. O homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis.

Estes são meus alicerces teóricos, mas tenho alguns nomes a citar que gosto muito.

- Dermeval Saviani
- Madalena Freire (Paixão de Conhecer o Mundo)
- Rubem Alves (Alegria de Ensinar)
- Rui Canário (Texto: A Escola: Lugar onde os professores aprendem)
- Maria Isabel Cunha

Acho que a escola de educação infantil está no caminho correto de seu trabalho, mas acredito que o “brincar” não pode ser esquecido. Queremos trabalhar tantos conteúdos, que acabamos esquecendo de brincar com as crianças. Esse brincar é nada mais, nada menos do que dramatizar, pular amarelinha, brincar de casinha, etc...

Sim. Temos trabalhado desta maneira e atualmente estamos nos preparando melhor para atuar com os projetos.

Na escola que dou aula, consigo trabalhar e trazer para realidade o que está nos currículos. Quanto a modalidade de expressão acredito ser o “desenho” uma das atividades mais importantes, pois nele a criança expressa seu sentimento e sua maturidade. Através do desenho posso perceber a noção espacial, lateralidade e maturidade que vão precisar para a alfabetização.

A música é uma ponte para a sensibilidade, o relaxamento, o auto-conhecimento, enfim, para o equilíbrio, por isso acredito que conseguimos muita coisa quando trabalhamos com música.

Teatro: a importância de representar papéis, de se colocar dentro dos personagens e deles fazerem suas falas, são fundamentais para todas as áreas.

As reuniões pedagógicas da escola que trabalho são quinzenais e muito boas. Conversamos sobre atividades a serem desenvolvidas, lemos textos para discussão e trocamos experiências em relatos para o grupo, de fatos vivenciados pelas professoras em sala de aula.

Sim. Conheço, achei excelente, e estou me baseando nele para desenvolver minhas atividades. A escola que dou aula, ofereceu para cada professor o Referencial com seus três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo).

Sim, através das reuniões pedagógicas, reuniões individuais, de cursos de atualização, palestras e Work-shop.

Um beijo, **Marina**

Glaucí,

Na minha opinião, a valorização da professora de educação infantil, depende em grande parte de nós mesmas, do como nos sentimos em relação a essa profissão, como agimos para desenvolvê-la diariamente, o que fazemos para contribuir na formação de cada um de nossos alunos. A partir daí, é que conquistamos nossa valorização.

No meu caso, a palavra não seria *solitária*, às vezes, sinto-me um pouco *inexperiente* para emitir algum julgamento ou tomar alguma decisão (devido ao meu pouco tempo nessa profissão). Mas, sempre que me senti assim, procurei e encontrei ajuda e, penso que assim é que poderei crescer profissionalmente.

Tenho boas lembranças do meu magistério. Éramos uma classe grande e bem heterogênea, com meninas de todas as idades e com histórias (experiências) diferentes.

Quanto a minha história, aproveitei ao máximo o curso, foi bem uma opção de vida, já havia concluído o colegial e cursava uma faculdade e isso, foi muito importante, pois acho que se tivesse feito o magistério logo após a oitava série não teria aproveitado o quanto aproveitei.

O estágio foi fundamental na minha formação, uma vez que por melhor que seja o curso do magistério, só com ele, não temos a prática em sala de aula e com o estágio, principalmente o *diário*, adquirimos experiência para quando chegar o final do curso.

Com Piaget, Vygotsky, Freinet, Montessori, Wallon, Paulo Freire, Madalena Freire e outros, aprendi muito com cada um deles e ao mesmo tempo com suas reflexões, pude compreender melhor questões que surgem em nosso cotidiano. Esses *alicerces*, servem para que possamos retirar de cada um o que há de melhor, e assim seguir, uma vez que cada teoria deve ser adequada para determinada prática e a *mistura* dessas teorias é que gera um resultado positivo.

Na minha opinião, a escola de educação infantil, mais do que *preparar* o aluno para as séries posteriores, deve incentivar, valorizar e despertar habilidades em cada um de seus alunos, para que aproveitem ao máximo esses primeiros anos de vida, pois são neles que são construídos muitos *valores* que servirão de base para o futuro.

Assim, a escola de educação infantil eficiente é aquela que oferece as mais variadas opções aos alunos e os ajudam em seu desenvolvimento global.

Em nossa fase, Jardim I, procuramos trabalhar juntas, despertando em nossos alunos a curiosidade e a vontade de aprender. Nesse último bimestre, estamos desenvolvendo um projeto de artes, despertando-as para a cultura e a sensibilidade.

Procuramos aproximar a realidade aos currículos, despertando os alunos para o *gosto*, de expor seus sentimentos, através de desenhos, músicas, dramatizações.

Existem reuniões pedagógicas onde são expostas as expectativas da escola e o modo de como devemos desenvolver nosso trabalho.

Tive pouco conhecimento do Referencial Curricular para a Educação Infantil durante o curso do magistério.

Na minha opinião, o acompanhamento efetivo da reflexão sobre a prática cotidiana do professor, fica evidenciada em nossa conduta e no bem estar das nossas crianças. Através de cursos periódicos podemos refletir sobre o que fazemos em sala de aula e o que podemos fazer para contribuir cada vez mais com a formação de nossos alunos.

Com carinho, **Cacá**

Cara amiga, coordenadora: Glau,

Escrevo esta cartinha com uma grande carga de gratidão e emoção, pois são dez anos de convivência, momentos de crescimento e vivência pessoal e profissional ao seu lado. Gostaria que soubesse que você foi parte forte e decisiva em minha carreira, acreditou e confiou no meu trabalho.

Seu exemplo foi e é marcante em minha vida profissional, sempre ponderada, amiga, culta e incrivelmente dedicada para comigo e com todos. Posso apenas te dar parabéns pelo belo trabalho e agradecer sua confiança e carinho. Ah... e muito sucesso em sua nova fase de vida.

Então, vamos às perguntas. Acredito que é necessário para qualquer profissional se sentir valorizado para só assim desempenhar bem seu papel. É bom lembrar que no meu modo de ver, valor não é necessariamente associado a dinheiro e sim a respeito de si próprio em relação ao trabalho e da seriedade ao seu trabalho. Claro, que o dinheiro é fruto de um bom trabalho, uma hora ele vem, se não for ligado a trabalhar para apenas ganhar o dinheiro é consequência e é importante mas não é o objetivo.

Me considero bastante valorizada e respeitada. Minha formação é contínua e ampla, estou sempre me aprimorando, lendo, trocando idéias, informações, conhecendo novas propostas, pois enquanto estiver viva estou transformando meus conceitos e assim interferindo a vida de outros, tomara que de uma maneira positiva.

Em nenhum momento me sinto só, quanto professora, digo muitas vezes a algumas amigas, que sou feliz onde trabalho, pois tenho liberdade e *autonomia*. Claro que esta autonomia tem um limite e foi conquistada com atitudes e bom senso, sempre tive muita ajuda e fui bem orientada pelos profissionais da Escola.

Quanto a quebrar normas, não costumo quebrar, pois tenho liberdade e coragem de expressar o que sinto e penso sempre com respeito pela hierarquia da escola, que por sua vez, muitas vezes aceita minhas idéias, criando um clima bom onde me sinto em sintonia e harmonia com todos.

Mas posso me lembrar de um fato, onde não tive outra saída, a não ser quebrar uma séria regra da Escola, pois não tive outra saída e precisava tomar uma decisão. Foi quando um aluno, teve uma crise epilética. Eu não sabia que ele era epilético, procurei a todos no Colégio mas não encontrei ninguém, liguei para os pais, mais uma vez em vão, ninguém estava, e o aluno lá, tendo a *maior* convulsão, 10, 15 minutos e não passava, foi quando pensei e não esitei, encontrei uma amiga que é professora do Colégio e levamos a criança ao médico conveniado da Escola. Essa foi a maior infração ou acho que a única. Graças, tudo ficou bem, o aluno, os pais, a escola e Eu.

É estranho falar em lembranças, não tenho muitas do curso de magistério, mas do estágio, são inúmeras, os alunos com dificuldade, alunos com problemas físicos, as professoras, algumas tão competentes, que se tornam exemplos enfim o dia-a-dia era claro e saboroso. Acredito que para se formar um Educador é necessário já ser um Educador, ter intuição, desejo de melhorar, sensibilidade, verdade nos olhos e amor pelo ser humano. Sem estas condições não se é verdadeiramente um educador.

Penso que os cursos de formação podem melhorar, desenvolvendo a auto estima, auto confiança, fazendo este indivíduo equilibrado, crítico e sensível. Os cursos devem em primeiro plano desenvolver a auto biografia e auto conhecimento e aptidões citadas e só depois trabalhar teorias, técnicas, pesquisas, laboratórios etc..

Sou fã de Freinet, pois acredito que a natureza é a grande sábia, somos parte dela e educar com sabedoria é simples como observar as abelhas fazendo mel, a organização do formigueiro.

Rousseau me encanta, quando penso que pôde a tanto tempo perceber que é necessário desenvolver a autonomia desde cedo.

Rubem Alves e seu Jequitibás, onde o Educador verdadeiro é forte e poderoso, trazendo alegria e mostrando um novo horizonte a seus alunos. Enfim é bom ler e saber conhecer.

Na minha opinião a Escola de Educação Infantil pode melhorar, mesmo sabendo, que com a vinda dos Referenciais a situação mudou bastante para melhor, é que acredito que quando os professores, a sociedade entenderem o quão é significativo o papel da Educação Infantil para o desenvolvimento do indivíduo irá haver mais credibilidade e interesse de todos para este segmento da educação.

No Colégio em que trabalho existem reuniões pedagógicas onde percebo que são proveitosas, pois temos reuniões quando temos algo para resolver, melhorar ou até mesmo mudar, mas quando não existe necessidade, não nos reunimos apenas para tomar café e falar da família. Acredito que este procedimento é correto e coerente, onde a reunião se torna um momento sério onde se decide, se passa recados e orientações para todo um grupo.

O Referencial Curricular dá muitas vezes bases para o nosso trabalho, pois o vejo como uma boa diretriz para o desenvolvimento dos objetivos da Educação Infantil. Enfim conheço o Referencial e reflito bastante sobre ele. É difícil falar em *práxis* para todos, pois cada um tem seu próprio meio de refletir sua prática. Eu estou em constante reflexão e avaliação sobre meus atos e percebo que na Escola em alguns momentos me deparo com algumas colocações e perguntas onde posso repensar ainda mais sobre meu trabalho.

Glau aqui deixo um pouquinho de mim.

Com carinho, **Carol**

Glauci,

Me sinto valorizada e realizada. Como professora de Educação Infantil, sou uma das responsáveis pela formação da personalidade e do caráter dos meus alunos que se desenvolve e se forma neste período da infância.

Me formei em letras, depois realizei o curso de pós graduação em Psicopedagogia. Procuo estar sempre me reciclando e aprendendo. Aprendendo com pessoas, com leituras de livros educacionais, com as crianças, com os cursos e principalmente com a vida.

Embuto o que considero bom, procuro realizar estratégias estimulantes tanto para as crianças quanto para mim.

Visto a camisa com satisfação e orgulho, nunca me senti solitária, pois lá tenho verdadeiras AMIGAS. Conheço a rotina e o meu lugar profissional dentro da escola. Se alguma vez burlei alguma norma, foi com a intenção de ajudar e não de prejudicar nada nem ninguém.

Das muitas lembranças do meu curso de Magistério a que mais me marcou foi quando apresentávamos shows nas escolas carentes. Ver o brilho nos olhos daquelas crianças era gratificante. As leituras do magistério me deram um embasamento teórico que com o estágio iniciava um pouco da prática. Mas só o tempo é que mostrou e ensinou muitas coisas.

Nesses 14 anos, passei por alguns *testes de resistências*, os quais me fizeram refletir, crescer e amadurecer como ser humano. De mocinha, virei mãe, mulher, dona de cada e **PROFISSIONAL**.

O fundamental na formação de um professor é que ele tenha respeito com todos que os cercam, amor para ensinar e aprender, humildade para reconhecer os erros e (pelo menos tentar) modificar-se.

Segundo Piaget a construção de conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou acomodação e a assimilação dessas ações em construção de esquemas ou conhecimento.

Em outras palavras, uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e após uma assimilação o equilíbrio é alcançado.

Em seus livros sobre *O nascimento da Inteligência* encontramos ferramentas que nos ajudam descobrir o nível sensório-motor em que uma criança se encontra.

Freinet — sua pedagogia é centralizada na criança e baseada sobre alguns princípios: sendo de responsabilidade, senso cooperativo, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, expressão, criatividade, comunicação, reflexão individual e coletiva e afetividade.

Montessori — defende a idéia de fornecer a criança problemas e situações variadas que estimulem o raciocínio matemático a fim de que ela compreenda o que está executando. Seu material Dourado – Montessori e os ábacos são muito valiosos para essas situações.

Paulo Freire — professor e filósofo que através de sua vida não só procurou perceber os problemas educativos da sociedade brasileira e mundial, mas propôs uma prática educativa para resolvê-los. Esta ensina os professores a navegar rotas nos mares da educação orientados por uma bússola que aponta entre outros os seguintes pontos cardeais:

- a rigorosidade metódica e a pesquisa,
- a ética e a estética,
- a competência profissional,
- o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural,
- a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação,
- a reflexão crítica da prática pedagógica,
- o saber dialogar e escutar,

- o querer bem aos educandos,
- o ter alegria e esperança,
- o ter liberdade e autoridade,
- o ter curiosidade,
- o ter consciência do inacabado...

Como princípios basilares a uma prática educativa que transforma educadores e educandos e lhes garante o direito a autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

Acho que as escolas terão realizado sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. Ele é o pressuposto de tudo mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo. Mas o que vejo acontecendo é o contrário. São raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal da língua. (Rubem Azevedo Alves)

Rubem Azevedo Alves — escritor de livros infantis, suas histórias além de serem prazerosas, fazem a criança pensar.

Madalena Freire — li a pouco tempo um artigo de Madalena Freire o qual ela sugeriu a formação de pequenos grupos de discussão com coordenadores a fim de promover uma reflexão sobre o processo educativo.

Concordo e acho muito válido esses tipos de reflexões pois auxiliam no crescimento e enriquecimento educacional.

Antoni Zabala — um dos responsáveis pela grande influência nas inovações adotadas recentemente no Brasil.

São três os eixos da mudança:

- Mudanças estruturais, com a ampliação da responsabilidade do Estado no ensino de 0 aos 16 anos e divisão do ensino obrigatório em três grandes etapas: Educação Infantil de 0 a 6 anos, Educação Primária de 6 a 12 anos, Educação Secundária de 12 a 16 anos e ensino pós obrigatório constituído pelo bacharelado e os módulos profissionais de 16 a 18 anos.
- Mudanças nas finalidades do ensino — Define como função social do ensino a formação integral das pessoas como cidadãos ativos da sociedade, o que implica numa ampliação das capacidades a desenvolver e a correspondente consideração de conteúdos de aprendizagem, não só os tradicionais conteúdos conceituais, mas também os procedimentos e atitudinais.
- Mudança no papel dos professores e na autonomia dos centros educativos.

A educação infantil tenta ser eficiente ao cumprir o papel, porém existe vários fatores que ajudam e outros que prejudicam, fazendo com que a dinâmica e os rumos de trabalho diverjam de uma escola para outra.

Trabalhamos a interdisciplinaridade não apenas em forma de projetos, mas principalmente através de conversas e *bate papos* que surgem espontaneamente.

Procuo trazer o mais perto possível da realidade dos alunos tudo o que vou desenvolver. Nas atividades individuais de desenhos, percebo maiores detalhes, conhecendo melhor cada criança, a organização de suas linhas, formas, cor, etc., e a maneira como utiliza o espaço, valorizando a livre expressão, a comunicação e a espontaneidade.

Promovo também atividade de desenho em grupo ou dupla a fim de fortalecer a troca de conhecimentos, a união, a sociabilidade, auxiliando na construção da autonomia da criança e do grupo.

A música é expressa diariamente e em diversas situações de festas, comemorações, manifestações cívicas etc.

Integro experiências envolvendo a vivência, a percepção e a reflexão, despertando, estimulando e desenvolvendo o gosto pela atividade musical, a expressão, o equilíbrio, a autoestima e o auto reconhecimento.

Tenho paixão pelas atividades de teatro, as quais reconheço as necessidades do caráter lúdico e expressivo. Ao fantasiarem, assumirem papéis, se olharem, dramatizarem situações do cotidiano, as crianças percebem que a imagem se modifica de acordo com os personagens mas a sua pessoa não.

Contemplo todas as modalidades artísticas de cada criança não apenas no desenho, na música e no teatro, mas também na modelagem, na pintura, na colagem, na montagem, na construção e nas atividades seqüenciais.

Algumas reuniões são válidas, pois é uma ocasião em que trocamos experiências vividas, aprendemos e ajudamos colegas, enriquecendo o nosso lado profissional.

É um documento que constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias das Crianças Brasileiras de 0 a 6 anos. Considerando suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Procuro planejar as atividades baseadas nos âmbitos:

- I) Formação Pessoal e Social — eixo dos processos de construção de identidade e da autonomia.

II) Conhecimento do mundo — eixo de trabalhos orientados para:

- a)** construção das diferentes linguagens pelas crianças.
- b)** as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento.

Gosto de parar e refletir minhas atitudes. Os cursos em que a escola proporciona e algumas reuniões pedagógicas me dão oportunidade de discutir e refletir sobre a prática cotidiana. Ver os meus erros, não é tão fácil, pois uma crítica mesmo que construtiva não deixa de ser uma crítica. Mas a medida em que supero as dificuldades e os obstáculos, cresço profissionalmente.

Ver minhas conquistas me enaltece e saber que estou participando de discussões pedagógicas, contribuindo para a melhoria da Educação Infantil me deixa extremamente FELIZ.

Um abraço! **Mariana**

Glauci,

“Tudo que eu preciso mesmo saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no jardim-de-infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas no tanque de areia do pátio da escolinha maternal. Vejam o que aprendi:

- dividir tudo com os companheiros;
- jogar conforme as regras do jogo;
- guardar os brinquedos onde os encontrava;
- arrumar a *bagunça* que eu mesmo fazia;
- não tocar no que não era meu;
- pedir desculpas, se machucava alguém;
- lavar as mãos antes de comer;
- apertar a descarga da privada;
- biscoito quente e leite frio fazem bem a saúde;
- fazer de tudo um pouco – estudar, pensar e desenhar, pintar, cantar e dançar, brincar e trabalhar, de tudo um pouco, *todos* os dias;
- tirar uma soneca todas as tardes;
- ao sair pelo mundo, cuidado com o trânsito, ficar sempre de mãos dadas com o companheiro e sempre *de olho* na professora.”

Sinto por estas palavras não terem sido escritas por mim e sim por Robert Fulghum em seu livro *Tudo que eu devia saber na vida aprendi no Jardim de Infância* (editora *Best Sellers*).

E é lendo isto que me sinto valorizada em ser professora de educação infantil, ao haver o reconhecimento que as primeiras coisas que se aprende são a base do ser humano; mesmo

sabendo que o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente, abrangendo desde os cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Mas este reconhecimento não vem de toda a sociedade, que nos enxerga como babás, pessoas com paciência, sem capacidade de estudar para ser um profissional “de verdade”, mas isso se apaga quando recebemos um elogio de um pai ou uma mãe e acima de tudo no brilho dos olhos de cada criança ávida a aprender sempre mais.

Com relação a minha formação profissional acredito que começou em minha infância e ainda não terminou, mesmo depois do curso Universitário.

Posso me lembrar quando ia à escola com minha mãe, na época professora de Pré-escola e acompanhava suas aulas. Ou quando ela, já diretora, me pedia para ajudar em festas, juntando os amiguinhos para apresentar teatros às crianças. Quando ia junto em alguns cursos que ela participava e ajudava em outros que ministrava. Quando se reunia com sua amiga para escrever uma cartilha para a Pré-escola, encomendada por uma editora. Entre outros tantos momentos foi que cresci na Pré-escola.

Foi pelo sonho de dar aulas à crianças pequenas que entrei no Curso de Magistério, mas o descontentamento me pegou de surpresa.

Alguns professores eram muito bons e outros péssimos, a escola não nos tratava do mesmo modo com que tratava os alunos do Curso Colegial, havia colegas de classe que só queriam passar de ano, faltavam aulas específicas, entre outras coisas.

Mas havia um grupinho em minha classe que nunca desistia. E sempre estávamos lá, conversando, discutindo, questionando, exigindo, brigando com a coordenação e direção. E assim conseguimos resposta a algumas de nossas reivindicações, além do respeito e admiração.

Como decorrência do curso havia o estágio, que eu já visava fazê-lo no Colégio Uirapuru, até que no 3º ano do curso iniciei-o com esperança de sentir a prática. E sinto que foi de grande importância, pois foi trabalhando como Auxiliar que senti e vivi cada dia das crianças em sala de aula.

Não acredito no estágio onde há a mera observação, onde o que importa é a soma de horas e o papel de estágio corretamente corrigido e assinado, mas, infelizmente, isto ainda existe.

Todavia, foi no curso Normal que aprendi a respeitar vários estudiosos da infância assim como:

- **Maria Montessori**, uma educadora italiana que mudou os rumos da educação tradicional, que privilegiava a formação intelectual e que emprestou um sentido vivo e ativo à educação.

O método Montessori tem como principal fulcro as atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, à educação pré-escolar.

Mesmo considerando que o Método Montessori surgiu da educação de crianças com deficiência mental, ele é bastante difundido, no mundo, na educação de crianças sem deficiência. É um método de trabalho individual, embora tenha também um caráter social, uma vez que as crianças, em conjunto, devem colaborar para o ambiente escolar.

Na obra de Montessori, percebe-se, com clareza a preocupação em conhecer a criança, senti-las nos vários aspectos de sua personalidade, atender às diferenças individuais de modo que o educando se liberte interiormente, se adapte à vida social. E a educação, sob sua ótica, possibilitaria ao indivíduo ter as suas necessidades satisfeitas; ao educador caberia criar as condições para que o educando atingisse essas metas. O trabalho e o jogo, as atividades prazerosas, a formação artística, uma sociabilidade mais intensa colaborariam para desenvolver a personalidade integral.

Para a educadora italiana, o espírito da criança se formaria mediante os estímulos externos que precisam ser determinados.

Acredito que em uma civilização com um surpreendente avanço tecnológico, mas que cada vez mais limita o espaço vital, o método Montessori pode permitir que se exercite a liberdade humana mediante tarefas propostas em sala de aula. Uma ajuda para viver é o primeiro princípio fundamental.

- É impossível aos educadores que valorizam a inteligência e a capacidade de nossas crianças desconhecer **Jean Piaget**.

Com Piaget aprendi sobre os processos de desenvolvimento da inteligência (hereditariedade, adaptação, esquemas, equilíbrio).

Aprendi também sobre os estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal) que caracterizam as formas diferentes de o indivíduo interagir com a realidade, de organizar seus conhecimentos visando à sua adaptação. Com os estágios pude entender a fase de cada criança e direcionar as atividades e brincadeiras que melhor estimulam meus alunos.

A partir das idéias e experimentos de Piaget, houve repercussões no ensino e as crianças passaram a ser vistas de modo diferente. Não precisavam mais ficar imóveis, pois entendeu-se que precisam olhar, tocar, manipular, transportar materiais para agirem física e mentalmente. E as crianças começaram a interagir socialmente e entendeu-se que precisam falar, discutir e disputar com outras crianças. Valorizando assim a Educação Infantil.

- Não se pode falar em Piaget sem dar-se de encontro a **Constance Kamii**, uma estudiosa de Piaget que nos ajuda a melhor entendê-lo em suas obras.

Para ela a teoria de Piaget encoraja a criança a tornar-se progressivamente autônoma; encoraja a criança a interagir e a resolver seus conflitos, encoraja a criança a ser independente e curiosa. Diz também que deve-se ensinar dentro do contexto do jogo da criança, deve-se

encorajar e aceitar respostas “erradas” das crianças, deve-se pensar em que é que a criança pensa e deve-se ensinar tanto os conteúdos como os processos.

Kamii nos leva a refletir Piaget, pois segundo ele o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que outras gerações fizeram.

- **Célestin Freinet** foi um dos mais importantes educadores da atualidade, revolucionando a escola com seus passeios com as crianças, a impressora escolar e a correspondência interescolar.

Em sua aula a criança não tem só um papel ativo; a escola é uma continuação natural da vida e da família e do meio. Não se forma “um homem pré-fabricado, mas homens vivos e dinâmicos”.

Freinet mostrou que “o impossível” acontecia. À medida que se aceita o texto livre infantil também se está assumindo a aptidão da criança para pensar, expressar-se e construir, mediante vivências, a sua personalidade.

- *Com a pré-escola nas mãos* de **Sonia Kramer** foi o primeiro livro diretamente direcionado aos objetivos e conteúdos da Pré-escola com o qual tive contato. E ela diz: “Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo e passa a ser um espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis, valorizando a iniciativa, curiosidade e inventividade da criança e promovendo sua autonomia”.
- De **Rubem Alves** ressalto sua obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, onde diz que professores e educadores são diferentes. “Pode ser que educadores sejam confundidos com professores (...).

Eu diria que os *educadores* são como velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos

alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' *sui generis*, portador de um nome, também de uma história, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador 'pouco importa, pois o que interessa é um crédito' cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades 'descartáveis', da mesma forma como há canetas descartáveis (...).

De educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções.”

- O saudoso **Paulo Freire**, o mais importante educador brasileiro da atualidade, me marcou com sua **leitura do mundo**. E dizia: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Para ele, a descoberta do sentido de tudo o que existe estaria diretamente relacionada com a leitura do mundo e também com a leitura da palavra, pois além da decodificação, leitura é compreensão do sentido de tudo.

- **Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Madalena Freire**, entre muitos outros que conhecemos e que a muito devemos esta Educação Infantil de hoje.

Agora, falando de mim como professora há 5 anos, não me sinto nem nunca me senti solitária no Colégio Uirapuru. Há uma união entre nós que acredito não haver em muitas escolas, trocando ansiedades, problemas, soluções, críticas, além do ombro amigo para as horas difíceis.

Sei que para se emitir julgamentos e tomar decisões é necessário muito bom senso e, a respeito das normas e rotinas da escola reconheço já os ter burlado algumas vezes por entender que seriam, nesses momentos, melhores para meus alunos.

Conjecturando sobre a escola de educação infantil, acredito que esta vêm passando por uma fase transitória na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. Contudo para que as escolas caminhem juntas e cumpram seu papel, foi concebido o *Referencial Curricular Nacional* que aponta metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desempenho integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Contribui também para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Nós, professores de Educação Infantil do Colégio Uirapuru, temos conseguido trabalhar juntos, interdisciplinarmente, em forma de Projetos. Um bom exemplo é a “Paz” trabalhada por toda nossa escola, onde a partir da história *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha desenvolvemos o assunto de acordo com as fases, pois acreditamos que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. E para finalização deste Projeto, foi realizada a Mostra 2000 expondo, com sucesso, seu resultado através de dramatizações e trabalhos artísticos das crianças.

A respeito de Currículo, para mim é fácil aproximá-lo da realidade de meus alunos, primeiro por serem crianças com bagagem de estímulos e segundo por serem crianças de 2, 3 anos e o que se espera é o Cuidar, Brincar e Aprender.

Entendo que cuidar significa valorizar e ajudar à criança a desenvolver capacidades.

O desenvolvimento integral das crianças depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde.

E é por isso que nós professores, auxiliares e berçaristas nos comprometemos com nossas crianças, com sua singularidade, somos solidárias com suas necessidades e confiamos em suas capacidades.

Cuido das crianças sobretudo dando atenção a elas como pessoas que estão num contínuo crescimento e desenvolvimento, interessando-nos sobre o que a criança sente e pensa, visando a ampliação de seu conhecimento e de suas habilidades.

Estou atenta de que para as crianças poderem exercer sua capacidade de criar é preciso que brinquem e assim aprenderão brincando.

Propicio brincadeiras nos quais as crianças experimentam novos sentimentos, diferentes pessoas, diversos conhecimentos, enfim, o mundo a seu redor.

Ao brincarmos de roda, de casinha, no parque, na areia, com brinquedos, com joguinhos, com bola, correndo, pulando, cantando etc., estamos contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Estou preocupada e atenta em organizar situações de aprendizagem em que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos.

Ofereço o contato com outras crianças na sala de aula ou fora dela para promovermos a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de nossas crianças de relacionarem-se.

Busco levar em conta as singularidades das crianças, respeitando-as para que aprendam a partir de experiências prazerosas.

As atividades realizadas pelas crianças com tinta, giz, diversos papéis, pincel, rolinho de pintura, dedos etc., são significativas a elas, e assim utilizo assuntos de seu interesse e que fazem parte de seu mundo.

Entendo que as crianças aprendem buscando soluções a novos desafios. Resolvem seus problemas aprendendo.

Contudo respeito o desenvolvimento das crianças e as encorajo em sua curiosidade, valorizando seu espaço.

Assim ao mesmo tempo que a criança recebe cuidados, ela brinca e aprende.

Falando da escola em que trabalho, no Colégio Uirapuru há reuniões pedagógicas e que são concebidas para um acompanhamento efetivo da reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, onde ouvimos e somos ouvidos, onde somos criticados e elogiados, onde aprendemos a valorizar o trabalho do outro e buscar fazer sempre o melhor, enfim, onde há discussão para se chegar a uma solução. Assim, nossa escola exige de seus professores o comprometimento com a prática educacional, a capacidade de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagem infantis a partir do diálogo e debate constante.

Depois desta longa reflexão sobre minha trajetória e idéias, neste momento acredito que a educação infantil é encantadora e só se realiza com muito amor, paciência, bom senso e trabalho.

Enfim, ser professora de crianças pequenas é um interminável ato de ensinar, ouvir, corrigir, acalmar, transmitir confiança, sorrir, cuidar. E entender a distância que há entre o mundo adulto e o da criança, respeitando-a e tornando seus momentos, na escola de educação infantil, felizes!

Um abraço de quem muito a admira, **Tereza**

Glauci,

Peço 999 desculpas, respondi as perguntas logo no dia em que as recebi. É que como você deve imaginar eu e esse tal computador não nos entendemos muito bem, e quanto a responder à mão, a letra continua a mesma, mais a “barriguinha”.

Acho que ser valorizado em qualquer área de atuação, implica em ser merecedor de investimentos tanto afetivo, intelectual como financeiro, o que não ocorre quase que de forma geral. Portanto minha resposta é, não me sinto valorizado o suficiente.

Sendo coerente com a resposta anterior, minha formação é deficiente, acho que cada vez mais as exigências recaem sobre o professor, mas como sempre a retaguarda está omissa.

Não me sinto solitário pois apesar de todo esse contexto derrotista do processo educacional vigente, atuo com seres humanos e interajo com os mesmos e nessa caminhada há sempre uma estrela, um brilho, uma palavra que sana nossa solidão.

Quanto a tomar decisões..., tomo sempre que está dentro do meu raio de atuação.

Quanto a ter burlado alguma norma..., mentiria se dissesse que não, e fiz por acreditar naquele momento ser o certo.

Me lembro saudoso de alguns mestres, não vou citar nomes, pois correria o risco de ser injusto, acho que as melhores lembranças com certeza foram as trocas, reciprocidade e alguns casos a cumplicidade que estava em nosso meio. Quanto as más lembranças tenho que me forçar a lembrar, o que significa que elas não merecem ser trazidas de volta.

Toda experiência ainda que deficitária é válida.

Quanto ao que é fundamental na formação creio que é uma qualidade e quantidade maior de estudo pesquisa tanto do corpo docente como dos educandos, portanto creio ser isso que falta nos cursos.

Temos um grupo da escola fazendo curso de aperfeiçoamento de educadores ministrado pela equipe da Madalena Freire, trocamos informações. Em nossos cursos de atualização pedagógica, sempre autores como Freinet, Piaget, Vygotsky, Montessori, são constantemente repensados. “O homem só compreende bem aquilo que faz e só faz bem aquilo que compreende.” (Becker, 1993)

Creio que a Educação Infantil vai bem, mas ela está sozinha é só analisarmos a sociedade que estamos formando.

Trabalhamos com Projetos em alguns momentos, mas creio que nos falta informação, embasamento científico e principalmente tempo.

Quanto a trabalhar com a expressão, hoje muito mais que ontem, espero que amanhã muito mais que hoje. A minha área de atuação favorece a inclusão da modalidade de expressão física e corporal.

As reuniões existem, não só pra constar, mas na sua maioria, elas são muito chatas.

Conheço o RCNEI e na minha escola existe acompanhamento do que fazemos.

Um abraço, saudades, **Caio**

P.S. Você lembra quando eu tinha que fazer os benditos trabalhos de Prática de Ensino e detestava? As meninas me ajudavam e você fazia “vista grossa”. Ainda bem que não me reprovou por isso!! Na realidade, eu me encontrei no curso de Educação Física e gosto muito do que faço.

Glauci,

Várias vezes já disse que você é e sempre será minha eterna professora... Seus ensinamentos, suas orientações e sua confiança me formaram profissionalmente e, o que sou, devo a você!!! Além de seu apoio, exemplo e carinho, sempre pude contar com sua amizade... O carinho e o respeito que tenho por você são enormes!!!

Com muita sinceridade, não me sinto à vontade para escrever. Demorei bastante porque preferia conversar com você sobre os assuntos. Quero só refletir, então:

Na educação os aspectos mais ligados à pessoa (satisfação, motivação, nível de expectativas, auto-estima, entre outros) são fundamentais.

Uma coordenação/direção que se dedique quase exclusivamente a tarefas burocráticas e não desenvolva atitudes de reconhecimento e apoio aos professores não estará cumprindo o seu papel.

Investir na formação dos professores e do pessoal das escolas é importante para enfrentar melhor as necessidades detectadas, como forma de diminuir o sentimento de fracasso. A satisfação, a disponibilidade e o compromisso das pessoas que trabalham na escola são fundamentais, bem como o bom relacionamento entre elas.

Estes aspectos me fazem lembrar três livros que estudamos em suas aulas de Didática e que me marcaram. Um deles, Admirável Mundo Louco, da Ruth Rocha, com a história da Escola de Vidro, onde as crianças ficavam aprisionadas e infelizes nos vidros... O outro, a Fada que tinha idéias, que contava sobre uma professora de Horizontologia que só falava, falava... E o terceiro, do Tonucci, Com Olhos de Criança, cheio de figuras das situações criança-professores-pais que me fizeram rir e pensar seriamente ao mesmo tempo. (Em anexo estou colocando para você trechos e figuras: os que gostei mais)

Muito obrigada por estas ricas oportunidades de reflexão.

Os Projetos, por exemplo, também têm dado margem à reflexão. Para começo de conversa, ainda discutimos muito sobre como surgem dentro da sala de aula: alguns acham que o tema deve partir do interesse dos alunos, enquanto outros acreditam que o professor deve propô-lo. Penso que ainda não amadurecemos para o trabalho com Projetos: ele acaba por se restringir ao estudo de um tema.

Para muitas outras coisas precisamos amadurecer, não é mesmo? Mas tenho sempre esperanças de que tudo pode melhorar na educação!

Um beijo, **Neusa**

Excertos do livro infantil *Admirável Mundo Louco*, de Ruth Rocha, Editora Salamandra.

“Quando a Escola é de Vidro”

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

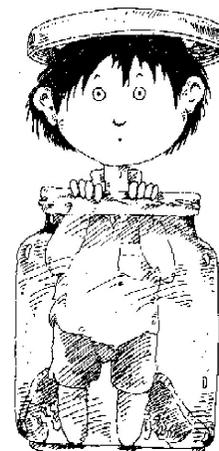
Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um não!

Se não passasse de ano, era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou nãooubesse.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...



A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

Então o Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um e, respondia perguntas mais depressa que os outros.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. E todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Trechos do livro: *A Fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, Editora Ática.

A professora era uma fada muito mocinha, que tinha acabado de se formar. Sabia Horizontologia na ponta da língua.

— Muito bem disse a professora, primeiro quero ver o que você já sabe. Sabe alguma coisa sobre o horizonte?

— Saber mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.

— Diga uma, então.

— Eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.

— Ué! Devíamos estar onde, então?

— No horizonte. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender.

— Já percebi. Disse a professora.

— Tenho muita pena das professoras, coitadas, falam tanto!

— É verdade. Respondeu a professora, com um suspiro.

Clara Luz ficou contente:

— Então se está de acordo, por que não vamos para o horizonte, já?

— Não pode ser!

— Por quê?

— Não sei se é permitido... não foi assim que aprendi Horizontologia no colégio...

— Coitada da senhora levou anos aprendendo sentada.

A professora, por fim, aceitou a sugestão e depois de voltarem da aula no horizonte, a Fada-Mãe estava esperando por elas. Clara Luz disse:

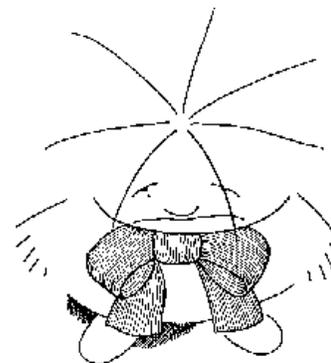
— Essa professora não ensina falando, não. Ela ensina indo.

Clara Luz e a professora voltaram voando, rindo das fadas que abriam as janelas e comentavam:

— Que professora, essa! Onde já se viu dar lição assim? Brincando no meio da aula!

Com olhos de criança, de Francesco Tonucci.

É verdade: os desenhos falam. Não é preciso explicitar por meio de palavras o objetivo de comunicação. Essa criança-símbolo não tem nome nem caráter definido, para que qualquer professor possa ver nela seu aluno, seus erros. E com o sorriso, comece a refletir.



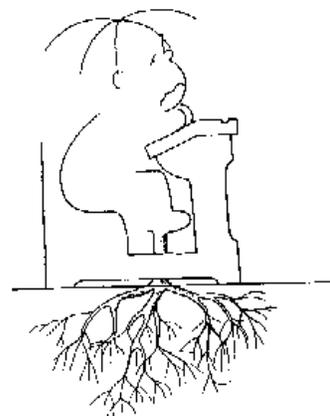
A criança, aquela que é sempre vista de cima.



A creche não é um cabideiro.

Tonucci consegue sugerir como a conquista social do trabalho das mulheres corre o risco de trazer sofrimento para as crianças, se as creches se transformarem em lugares de estacionamento ao invés de serviços sociais que oferecem a indispensável experiência da vida e do crescimento em comum.

Outra síntese resgata um mal-estar sentido hoje em dia nas escolas onde o turno integral não leva a classe a florescer e se enraíza cada vez mais no antigo.



Os perigos do turno integral na escola.

Glauci,

Espero que estas informações possam ajudá-la neste momento, não sei se fui clara em algumas questões, mas coloco-me a disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

Quero imensamente contribuir, pois acredito que é através do “real” que será possível acontecer uma transformação na educação, que será baseada no comprometimento de nós educadores.

Aprendo sobre crianças nos suportes teóricos, na troca com os profissionais, na prática das visitas e reuniões com professores e nas diferentes experiências que vivencio.

Meus alicerces teóricos são: Freinet, Phillippe Perrenoud, Saltini, João Batista Freire, Paulo Freire, Ana Teberosky, Tizuko, Constance Kami, Ana Maria Mello, Maria Clotilde Rosseti Ferreira, Danilo Gandim, Lenira Haddad, Kátia C. Stocco Smole, Rheta De Vries, Orl, F. Hernandez, Maria Luiza Pontes Cardoso, Jorge Larrosa entre outros.

Estou encaminhando o nome de alguns livros, os quais tenho procurado ler, atualmente nem sempre do início ao fim (por falta de tempo!), mas dou atenção para assuntos que abordam os meus interesses e necessidades atuais. Inclusive esta bibliografia foi levantada por mim no mês de julho/200 pois senti necessidade de encaminhar indicações para as escolas.

Atualmente atuo em escolas que se localizam em diferentes bairros da cidade de Sorocaba:

Creches Integral: Parada do Alto (CEI – 62), Vila Jardini (CEI – 60), Vila Sabiá (CEI – 78) e Alto da Boa Vista (CEI – 63).

CEI's Parcial: Jardim Belmejo (CEI – 11), Jardim dos Estados (CEI – 23), Jardim Prestes de Barros (CEI – 43), B. Barcelona (CEI – 05), Jardim Americano (CEI – 32) e Jardim Ouro Fino (CEI – 36).

CEI Parcial e Fundamental: Árvore Grande (CEI – 06).

E.M.E.F.: Jardim Guadalajara.

Escolas Particulares: O Compasso, Girassol, Escola Batista “Cantinho Bom” e E. E.

I. Raio de Sol.

Entidade: Creche Especial Maria Claro.

Um beijo, **Ingrid**

P.S. Gostaria de entregar mais organizado, mas sei que a necessidade é urgente.

Glau,

Fico muito feliz em poder contribuir de alguma forma com seu mestrado. Estou torcendo por você!

Te admiro muito como pessoa, mãe, profissional.

Ser professora de Educação Infantil me gratifica muito. Primeiramente por ser a profissão que escolhi, pois poderia ter sido médica, advogada, engenheira... mas o amor pela educação e pelas crianças fez com que eu me tornasse uma educadora. Adoro o que faço. Me sinto valorizada em saber que contribuo para a formação de cidadãos, que participo da descoberta, da construção do saber, da aprendizagem destas crianças.

A minha formação como professora iniciou-se nas aulas de magistério, onde muitas pessoas fizeram e ainda fazem parte desta caminhada. Tenho boas lembranças deste curso (como exemplo, a leitura de “Paixão de Conhecer o Mundo”, de Madalena Freire), pois tive a oportunidade de conhecer e me tornar aluna de excelentes profissionais. Alguns professores estão sempre presentes em minhas boas lembranças, pois deixaram-me exemplos de competência, dedicação, amor e sensibilidade.

Acredito que todo o alicerce teórico que tive, de nada serviria se não tivesse a prática. Para mim foi importantíssimo aliar a teoria e a prática (aprendi muito sendo auxiliar). Isso é indispensável para a formação do professor, pois o que adianta saber Psicologia, Didática, História da Educação... se não pudermos colocar em prática todo esse saber? O estágio para mim significou aprendizagem e troca com as crianças, com a professora que eu auxiliava, enfim com todo o universo escolar. Penso que os professores que atuam em cursos como Magistério e Pedagogia devem estar se atualizando, aprimorando seus conhecimentos e consequentemente o de seus alunos.

Não me sinto solitária, pois sempre estive rodeada de pessoas que caminharam comigo e contribuíram para minha formação educacional e profissional. Acredito que é mais fácil tomar decisões (embora algumas sejam difíceis), do que julgar. Emitir julgamentos sobre as pessoas e a si próprio exige muito conhecimento e disciplina. Não me recordo de ter burlado alguma rotina ou norma, pois sou muito crítica comigo mesma e disciplinada.

Para a minha formação profissional também foram importantes as inúmeras leituras realizadas. Gosto de ler, pesquisar, conhecer. O professor tem que buscar, se atualizar e reciclar, pois a Educação está em constante transformação.

Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet, Coll, Bee, Freire, Hernández... todos esses alicerces teóricos foram extremamente importantes para a minha formação, porém gostaria de citar Piaget e Paulo Freire. Piaget, deve permear os pensamentos de todos os professores que trabalham com crianças. Ele interessou-se por desenvolver uma teoria epistemológica que explicasse o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, preocupando-se principalmente com o desenvolvimento do conhecimento infantil.

Paulo Freire, cita em seu conceito de “educação problematizadora” que o ato de conhecer não é isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade e através disso os homens mutuamente se educam, tornando o ato pedagógico, um ato dialógico.

Acredito que a Educação Infantil tem sido eficiente no cumprimento de seu papel, pois ela tem buscado aprimorar-se e transformar-se, conforme as necessidades da criança e da sociedade. A Educação Infantil é onde tudo se inicia. Temos que pensar que estamos contribuindo para formar cidadãos críticos, autônomos, solidários, conscientes de seus direitos e deveres.

De acordo com minha prática posso dizer que os professores de Educação Infantil, têm conseguido realizar um trabalho conjunto, onde há troca, respeito e companheirismo. Isso

ocorre também por meio de projetos, reuniões pedagógicas constantes, leitura do Referencial Curricular Nacional (além de conhecê-lo, ele foi utilizado como parâmetro para a realização de nosso planejamento), cursos, havendo uma reflexão dos profissionais envolvidos neste processo.

Procuro favorecer situações que possibilitem a criança construir desenhos, dramatizações por meio de teatros, músicas, histórias... neste momento o professor age como facilitador e condutor desta aprendizagem. Isso é espontâneo nas crianças e cabe ao professor propiciar momentos diários para essas modalidades, incentivando a criatividade, a imaginação e a fantasia, próprios do desenvolvimento infantil, podendo trabalhar temas como higiene, respeito, amizade, solidariedade, paz.

Assim, vou conseguindo aproximar a realidade das crianças e a minha também, com o que está nos currículos. Esse currículo deve ser flexível, permeável, pois o dia a dia com as crianças é como uma caixinha que revela-nos inúmeras surpresas.

Beijos e Beijos, **Duda**

Glaucí,

Devo começar dizendo o quanto me sinto honrada por poder estar colaborando com o seu trabalho de mestrado. Saber que o meu depoimento, de alguma forma, contribuirá e ajudará em seu trabalho muito me emociona.

Pensando nisso, me vêm as lembranças de acontecimentos, alguns que me fizeram exultar de alegria, outros que embora no momento tenham me trazido frustrações e incertezas, também me enriqueceram e amadureceram.

Não posso deixar de lembrar o quanto você me acreditou e em toda confiança em mim depositada.

Sei que é difícil, porém a todo momento busco corresponder às expectativas, tentando realizar um trabalho com envolvimento, harmonia e responsabilidade.

Enquanto isso, aprendi a não me sentir uma professora menos valorizada por trabalhar com crianças pequenas, onde os pais geralmente se preocupam muito com o bem estar (higiene, alimentação) não demonstrando tanto interesse pelo aspecto pedagógico como eu gostaria.

Gratificante para mim é constatar que, ao final de uma semana trabalhando Monteiro Lobato por exemplo, as crianças já conheçam todos os personagens, seus nomes e inclusive o do próprio autor.

Quanto mais aprendo através das tantas leituras que me são passadas pela própria coordenação do colégio, pelo curso de pós-graduação (alguns professores são maravilhosos) e mais onde eu puder tirar: jornais, revistas, Internet, etc., tenho consciência da importância do papel do educador.

Na escola, a criança tem a oportunidade de conviver com outras, experimentar o respeito às regras, às leis e aos limites que envolvem a vida em sociedade. Ao se perceber

como parte integrante do grupo, elas aprendem a reconhecer e aceitar as diferenças de cada um e a importância de colaborar.

Também eu, com relação aos outros profissionais do colégio, me percebo como parte integrante do grupo. Estabelecemos um rico diálogo, nos ajudamos mutuamente. Sinto-me fortemente respaldada pela coordenação e jamais experimentei sentimentos como desamparo e solidão.

Me lembro com saudade, do curso de Magistério. Após tantos anos em casa, voltar a estudar foi para mim um desafio muito grande.

Todos professores, cada um ao seu modo deixaram marcas positivas e negativas. A professora que me fez ver a importância do pensamento crítico e do aprender fazendo; o professor “amalucado” transbordando sonhos, poesias e liberdade. Liberdade que as minhas amigas mais jovens não conseguiam entender e muito menos aproveitar.

Claro, também tive a professora (já no último ano) que me fez perceber entre muitas outras coisas, que eu poderia vir a realizar o sonho que vinha alimentando antes mesmo de efetuar a matrícula para o curso.

Das minhas amigas, algumas muito queridas, também me lembro com muito carinho. Difíceis de esquecer também alguns momentos como: trabalhos em grupos, teatros, micro-aulas, debates, passeios, seminários, filmes, conflitos, festas, formatura, etc.

Não posso deixar de comentar sobre o meu trabalho enquanto auxiliar. Outro dia, no curso de pós-graduação discutia-se a real importância do estágio. Afirmei que, no meu caso, o estágio foi essencial para o meu trabalho, assim como tem sido para as auxiliares que temos atualmente. Para isso é preciso, claro, que a estagiária saiba usufruir e extrair o máximo da sua situação.

Considero importante para formação que seja passado para as alunas diferentes visões de diferentes educadores (pontos favoráveis e desfavoráveis) para que estas não se fixem em

apenas uma proposta e com isso não pensem que se podem ter receitas prontas para resolução de problemas surgidos ao longo de sua prática pedagógica.

Tudo isso dependerá também do grau de maturidade do grupo.

Lendo o livro de Wilson de Faria, onde ele relata a teoria da assimilação da aprendizagem de Ausubel, entendo que essa teoria sendo cognitiva, procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente dos seres humanos.

Os estudos de Ausubel relativos a aprendizagem e aquisição de significados são altamente relevantes.

Comparando com as idéias de Piaget encontramos algumas divergências e convergências.

Exemplo: ambos concordam que é indispensável que tenham apoios concretos para que as crianças pré-operacionais e operacionais-concretos adquiram abstrações primárias. No entanto discordam quanto às possibilidades dessas crianças não poderem formar conceitos abstratos. Segundo Ausubel, conceitos abstratos podem ser adquiridos mesmo por crianças pré-operacionais, através de aprendizagem verbal significativa.

Vygotsky e Wallon:

Ambos construtivistas, sendo que o primeiro enfatiza a importância da influência sócio-histórico para o desenvolvimento do pensamento humano. O segundo acreditava na importância da escola e do professor para que a criança se desenvolvesse globalmente.

Quando li Freinet pela primeira vez, fiquei admirada. Achei suas idéias de aula passeio muito atuais, pertinentes e cheias de significados.

Com Fernando Hernández e seus seguidores descobri os projetos e a riqueza neles contidas (teoria e prática).

Isabel Alarcão me apresentou a obra de Donald Schon e as noções fundamentais como conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Com isso obtemos novas formas de utilizar competências que já se possuem, traduzindo-se na aquisição de novos saberes.

Só para comentar um outro autor citado: Edgar Morin e sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, onde vemos que o homem não está preocupado com o que é essencial. Preocupa-se muito com o desenvolvimento das tecnologias em detrimento da solidariedade, partilha, amor, etc.

Um exemplo de trabalho conjunto e interdisciplinar na nossa educação infantil foi o trabalho realizado na Mostra/2000, onde enfatizamos através do livro “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, a importância da solidariedade, a ajuda, a natureza, etc.

Apenas para exemplificar, no trabalho desenvolvido para a Mostra, considerado um mini projeto, pudemos vivenciar várias modalidades de expressão tais como: pintura, músicas, danças, dramatizações, jogos, etc,. Todas essas atividades são uma constante com nossa turma.

Reuniões pedagógicas das quais sinto necessidade são aquelas em que há um enriquecimento significativo de cada uma de nós. Textos importantes são lidos e debatidos e cada pessoa tem a chance de estar contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento da outra.

Muito do nosso trabalho atual tem sido baseado no Referencial, o qual considero de qualidade desde que não se torne obrigatoriamente, norma.

Realmente, ao responder estas questões, sou levada a refletir sobre a minha própria prática. Isso é importante pois assim eu reflito e dou a chance de encontrar onde eu possa estar precisando evoluir.

Me lembro de um pequeno texto de Guimarães Rosa que está no livro “O bom professor e sua prática” de Maria Isabel da Cunha:

“Ó Senhor... Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando...”

Vou ficar torcendo por você e sua defesa. Espero que minha contribuição venha a lhe dar alguma ajuda nessa sua paixão de conhecer o mundo.

Lembre-se Competência e Sensibilidade!

Um grande beijo! **Eveline**

Glaucí,

Meu nome é Júlia*, tenho 26 anos e leciono em um colégio particular de nossa cidade com crianças de JD II (5 anos).

Tentarei resumir minhas opiniões, conceitos e experiências dentro do contexto de onde trabalho. Adoro minha profissão e me realizo todos os dias com um sorriso, uma expectativa, uma descoberta ou até mesmo por indagações feitas pelos meus alunos. Sei que a profissão do educador, talvez não seja tão reconhecida pela sociedade, mas cabe a nós educadores valorizarmos nosso trabalho e a cada dia nos armarmos de conhecimentos para simples situações ou até mesmo em conferências onde somos advogados da “Educação”.

Estudei em escola pública e particular. Tive ótimos educadores, motivadores do meu aprendizado e como não podia ser diferente, também tive professores que estavam preocupados em passar o tempo ou mesmo só com seu salário.

Sempre digo aos meus amigos que esses professores é que me marcaram ao longo da minha formação, pois foram eles que me despertaram para uma visão crítica do que eu não deveria ser e me levaram a buscar conhecimentos por minha vontade e inquietações.

Acredito que não estamos solitários em nossas decisões. Seguimos normas e regras, mas as decisões em grupo são valiosas.

Algumas vezes discordamos das opiniões, outras concordamos e nos sentimos glorificados, isso nos leva ao caminho da verdade, do crescimento e não de trapaças ou burlações sem questionamentos (pensamentos e idéias não são uma “ilha”).

Quando estava cursando o 2º colegial normal, senti um grande interesse pelo curso de magistério e então no período da noite comecei a fazer algumas matérias desse curso. Com o passar do tempo fui pegando paixão por esse curso, mas não me senti segura ao desistir do

* Nome Fictício.

colegial que cursava no período da manhã, pois meu ideal era uma faculdade e sempre tive muito medo do vestibular.

Quando entrei na faculdade me desmotivei de certa forma, porque sempre idealizei essa parte da minha formação educacional como um mérito a pessoas que buscam aperfeiçoamento.

Comecei a questionar meu curso de magistério e conclui que tive ótimos educadores e um grupo de amigos, “alunos” interessados em busca dos seus ideais ao contrário da faculdade. Mas uma vez me deparei com aquela situação de professor desmotivado e preocupado com seu salário.

Nessa época eu já trabalhava como estagiária na escola onde leciono e como voluntária em projeto de crianças. Isso tudo me fazia ter uma sede de conhecimento, para solucionar minhas indagações, dúvidas e experiência. Tive que mais uma vez pesquisar e estudar para ter o conhecimento. Talvez o meu grupo não tivesse tanto interesse, pois não trabalhavam como estagiários e não tivessem tais questionamentos.

Apreendi muito no meu estágio e o que mais me alegra e me conforta foi ter feito um paralelo entre o ensino particular e o da rede pública.

Identifico-me muito com Madalena Freire e tenho muita admiração por um dos seus livros “Paixão de conhecer o mundo”.

No nosso dia-a-dia nos deparamos com várias situações, não só educacionais como emocionais e sociais, sendo necessário haver um elo entre elas para haver uma aprendizagem.

Há uma passagem nesse livro onde os alunos questionam sobre a morte e o tema é trabalhado de forma excepcional sem deixar outros interesses de lado. Identifico-me muito com o colégio ao qual leciono, pois ambos buscamos aprimoramentos e reflexões sobre a prática cotidiana.

Estamos muito atentos a evolução e novidades.

Fizemos um acompanhamento por fase de todo o referencial curricular nacional e tal estudo tem sido eficiente no cumprimento do seu papel.

Nossas reuniões pedagógicas sempre trazem por trás um tema a ser discutido. Fazemos leitura de textos e depois discutimos relacionando-o a nossa prática.

Não fiz aqui muitas citações sobre autores ou filósofos pois isso levaria páginas e páginas, mas acredito muito em meus pensamentos e tenho como base não só seguir suas idéias, mas também de questioná-las e aprimorá-las.

Obrigada pela oportunidade, porém breve, de contribuir para esse trabalho sério sobre a educação e por toda orientação e ajuda.

Te admiro muito como profissional.

Parabéns.

Beijos, **Júlia**

Glauci,

Me desculpe pela demora. Eu me sinto valorizada pelas outras professoras, coordenadoras, pais de alunos e por amigos e familiares. Mas em algumas situações, ao comentar com “desconhecidos” ou até conhecidos sobre minha profissão, percebo que alguns desinformados da importância do maternal (fase em que sou professora) acham banal e fácil. É como se meu trabalho se resumisse a CUIDAR e OLHAR as crianças.

Depois que terminei o magistério e faculdade tenho aprimorado minha formação através de cursos, palestras e reuniões que a instituição em que trabalho oferece.

Gosto muito de ler livros de Psicologia, onde passo a conhecer mais o universo da criança, seu desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e comportamental. Alguns direcionados aos pais, pois entender suas ansiedades e preocupações é de total importância para que haja uma ponte entre escola e família.

Não me sinto solitária, pois tenho sempre o apoio da coordenação quando necessário. Tenho a liberdade de exprimir meus pensamentos e tomar algumas decisões. Mas em alguns casos não compete a minha pessoa resolver, é quando passo para a coordenadora.

Não me lembro de ter burlado alguma rotina ou norma, pois costumo fazer tudo corretamente, se alguma vez cometi uma falha, foi sem perceber.

Eu fiz um pouco diferente das outras professoras. Comecei fazendo o curso de Pedagogia para depois fazer o Magistério. Durante o estágio da faculdade percebi que o que eu realmente queria era ser professora de educação infantil, então fui fazer o magistério.

Da faculdade não tenho boas e nem más lembranças. Já o magistério só tenho boas pois estava realmente estudando e vivenciando através do estágio aquilo que realmente era do meu interesse.

Acho que falta na formação do professor, o gosto, o prazer em seu trabalho. Tenho contato com algumas estudantes do magistério, que estão um pouco “perdidas” e não sabem o que realmente querem.

Já li um pouco de Piaget, Freinet, Montessori, Pestalozzi, Paulo Freire, Constance Kami, Emília Ferreiro, Sônia Kramer, Hernández e alguns outros que não me lembro agora e todos contribuíram com certeza para a minha formação. Mas tem uma autora e um livro que ainda está por completo na minha memória e vivência. É a Madalena Freire e o livro “A Paixão de Conhecer o Mundo”. Após tantos anos, ainda acho o seu trabalho atual e de extrema importância para a educação infantil. Ela nos mostrou também que é possível adequar a proposta pedagógica na realidade das crianças com que você trabalha.

Pelo menos na escola em que trabalho a educação infantil realiza um trabalho maravilhoso com os alunos. Em nossa escola estamos sempre atualizando nosso planejamento, com o objetivo de atualizar as propostas educacionais a realidade do aluno.

Particularmente gosto muito de teatros e músicas. Com frequência conto históricas e aproveito a oportunidade para dramatizar com as crianças.

Depois de um tempo, elas mesmas já pedem para fazer um teatrinho da história que acabo de contar. Com a música, leitura e desenho é a mesma coisa. Estão inseridos no meu trabalho de diversas maneiras.

Algumas reuniões pedagógicas são boas e nos proporcionam momentos de reflexão e leitura. Outras são mais para avisos e datas a serem cumpridas. Atualmente o nosso planejamento foi feito com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Através das reuniões, cursos e textos que recebemos com frequência, temos a oportunidade de refletir a nossa prática no dia a dia.

Boa Sorte e um abraço, **Graça**

Glauci,

É com alegria que revejo aqueles momentos iniciais de minha formação. Iniciais porque até hoje, 17 anos depois, continuo estudando e buscando subsídios para realizar um trabalho cada vez mais competente.

A valorização como profissional está no fato de sempre procurar realizar um trabalho com embasamento teórico, com reflexões sobre a prática e não um trabalho realizado apenas pela intuição e pelo “achismo”.

Como já disse, minha formação não parou. Acredito e faço uso das palavras de Paulo Freire que já dizia que somos seres inconclusos, que à nossa formação sempre há o que acrescentar. Depois do magistério, veio a faculdade de pedagogia com todas as habilitações pois queria conhecer um pouco sobre a formação de professores, sobre o lado administrativo da escola e sobre a supervisão escolar. Em seguida veio a pós-graduação em psicopedagogia e uma especialização em psicologia, referenciais tão importantes na minha prática pedagógica. Hoje, sendo sua colega de turma no mestrado sinto-me mais motivada a continuar minha vida acadêmica.

Em poucos momentos me senti solitária nesta caminhada porque prefiro a companhia e o apoio das pessoas que podem me tornar alguém melhor, que valorizam e acreditam no meu trabalho. E você, é uma destas pessoas que estão acompanhando meu trabalho durante estes anos. Rotina é uma coisa que procuro contornar, pois procuro fazer de cada aula um momento único e novo. As normas, acredito eu, devem ser seguidas com bastante criatividade e bom humor para que não se tornem enfadonhas.

As lembranças do Magistério são muitas... Para mim foi um momento de dedicação total, vivia e respirava o curso, ansiosa por concluí-lo e tornar-me uma professora. O estágio foi vivido com intensidade, pois sendo auxiliar de classe podia ter a teoria aliada à prática, foi

aí que pude experimentar um pouco o que era ser professora. Hoje, trabalhando também no curso Normal Médio, acho fundamental a relação teoria/prática para uma formação eficiente, considero importante o incentivo à busca do conhecimento e do auto-conhecimento.

Quanto aos alicerces teóricos, são diversos. Piaget e Vygotsky contribuíram na formação de minha concepção de construção do conhecimento, onde o indivíduo é o artífice do conhecimento e o meio vem estimular a facilitar este desenvolvimento, fazendo-me entender meu papel de facilitadora, organizadora deste processo. Ausubel me ajudou a perceber a importância de uma aprendizagem significativa no desenvolvimento do ser humano. Paulo Freire abriu-me caminhos para a verdadeira leitura de mundo e para a necessidade da esperança, da amorosidade, da humildade, da criatividade... na minha prática. Nóvoa trouxe-me instrumental para pensar nas competências e habilidades na formação dos professores. Zabala, com propriedade, me fez compreender a importância dos conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais a serem desenvolvidos em meu planejamento. Hoje, quando muito se fala no trabalho com projetos, recorri a Hernández para poder desenvolver meus primeiros projetos com referenciais teóricos tão determinados. Rubem Alves, contribuiu com sua visão metafórica ao meu novo olhar para a profissão professora. Tantos outros entraram nesta caminhada que precisaria usar páginas e páginas para descrevê-los.

Acredito que a escola de educação infantil deixou de lado seu caráter assistencialista e profissionalizou-se nestes últimos anos. Muitos pais passaram a acreditar no nosso trabalho, não vendo-nos mais como “babás de luxo”, mas com uma profissional que está trabalhando com pessoas em desenvolvimento, que têm competências e habilidades a serem desenvolvidas e que por isso precisam que um profissional especializado para poder assisti-la.

A interdisciplinaridade sempre esteve presente em meu trabalho e acredito que na educação infantil como um todo. Não dá para se trabalhar em compartimentos fechados quando se pensa em desenvolvimento global.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil veio para ser a coluna vertebral do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, favorecendo o desenvolvimento da criança em sua expressão artística, musical, cênica, em seu pensamento lógico-matemático, em suas diferentes linguagens...

Espero poder contribuir eficazmente neste seu trabalho. Desejo-lhe sorte e um ótimo recomeço (no Instituto Superior). É uma alegria ter você como companheira de trabalho.

Beijos, **Roberta**

ANEXO B – Entrevistas com os professores

*Entrevista com a Professora Nicole
Turma em que atua: II fase
Sexta-feira, 18 de agosto.*

Glaucí — Como você se sente no exercício de sua profissão? Optaria por outra carreira?

N — Me sinto muito bem e não optaria por outra coisa. Se bem que no início eu pensava em ser enfermeira. Pode?!

Glaucí — O que é mais gratificante na educação infantil e o que é mais frustrante?

N — Gratificante é o trabalho em si, com as crianças. Frustrante é ser considerada babá às vezes. A mãe do Fulaninho chega e diz pra você: — olha, corta as unhinhas, penteia o cabelinho, etc, etc, veste o casaquinho se esfriar...

Glaucí — A interdisciplinaridade hoje já tem espaço na atuação dos professores da escola infantil? De verdade?

N — Olha, eu acho que já foi muito pior. Hoje, pelo menos os professores da educação infantil, se achegam, trocam, falam, enfim... se completam. Acho que já é um começo, embora pelo que já estudei (como é mesmo o nome da pessoa que escreve sobre isso?)...

Glaucí — Você está se referindo a Ivani Fazenda?

N — Ela mesma! A interdisciplinaridade é mais do que isso. Mas como eu disse, estamos caminhando.

Glaucí — O que você acha? *Escola: local de trabalho individualizado ou de ação coordenada de seus professores?*

N — Como é gostoso ver um projeto pedagógico, trabalhado com equipes e não com professores isolados. Professores devem trabalhar juntos, interdisciplinarmente. Mas, o professor ainda é egoísta, não gosta muito de compartilhar suas coisas, não. Nós professores precisamos aprender a trabalhar em grupo, assim como os nossos alunos. Acho que o Magistério ainda tem muito a cultura da competição!

Glaucí — Como é trabalhar hoje com projetos?

N — Não sabemos trabalhar com Projeto ainda: é como se tudo precisasse parar para cuidar apenas dele, seja ou não do interesse dos alunos. E que ele vem de cima, né? Às vezes o Projeto se limita a dar um modelo pronto para ser copiado. O professor é que precisa aprender a observar e a se envolver para trabalhar com Projetos. Acho que os alunos já sabem fazer isso! O Projeto, quando é bem feito, abre a escola para a comunidade.

Glaucí — Às vezes, no dia-a-dia da escola encontramos contradições. Como você vê isso?

N — Contradições, como assim? Ah! Sei, contradições na prática que está sendo feita na escola? Particularmente eu acho bom para podermos repensar a prática. E tem outra: nenhuma lei vai mudar as coisas. Quem pode colaborar para mudar uma situação são as pessoas nela envolvidas. Não apenas constatar o que não está bom, mas procurar fazer alguma coisa para melhorar.

Entrevista com a Professora Marina
Turma em que atua: I fase
Segunda-feira, 4 de setembro.

Glaucí — Sei que você é muito estudiosa e interessada e tem lido e pesquisado bastante ultimamente, especialmente sobre o Nóvoa. Gostei muito da sua carta, mas como você não o citou, quero falar sobre ele.

M — (Risos) Faço o que posso, né? Quanto a carta, eu caprichei mesmo. Queria impressionar você.

Glaucí — Gostaria que você me falasse como vê o professor frente ao conhecimento.

M — Sinceramente? O professor não foi habituado, não aprendeu a *buscar* o conhecimento: nem enquanto aluno do curso de Magistério e nem depois, no exercício da profissão.

Glaucí — Nóvoa diz que os professores têm sido vistos como *executores* recebendo *pacotes curriculares* prontos para serem aplicados. Os pacotes sobrecarregam o seu dia-a-dia com atividades que lhe retiram o tempo necessário para a reflexão e para a produção de práticas inovadoras. Você concorda? Quanto às tarefas diárias há mesmo sobrecarga de atividades, relatórios?

M — Santa sabedoria, a do Nóvoa. Desculpe falar, mas muitas vezes em casa, depois de uma sessão-tortura de fazer relatórios individuais imensos eu me sinto mesmo uma executora assalariada. Sabe, aquilo não traz prazer. E as coitadas do 1º grau, então, que têm que corrigir um pacote de cadernos. Lá se vão os finais de semana... No final, você faz as coisas malfeitas, já não agüenta mais.

- Glaucí** — Os professores são muito sensíveis *aos efeitos de moda*. Hoje, mais do que nunca, as modas invadem a escola. Em grande parte, devido à grande circulação de idéias e à velocidade das coisas. Trabalhos *vendidos* pela mídia e avaliados pelo sucesso imediato. Você concorda com isso?
- M** — Em gênero, número e grau. Na minha opinião, o maior problema das professoras da pré-escola é correr atrás das novidades sem refletir nem nada.
- Glaucí** — Nóvoa diz também que os professores são por vezes profissionais *muito rígidos*, que têm dificuldade em abandonar certas práticas, principalmente quando elas foram entregues com sucesso em momentos difíceis de sua carreira. Você concorda com isso no que se refere a educação infantil?
- M** — De jeito nenhum. Mesmo correndo o risco de generalizar, não sinto isso nas professoras de educação infantil, principalmente. Elas querem mesmo é mudar logo, correr atrás do novo. Bom, é o que eu acho né.
- Glaucí** — Como os professores têm usado o Referencial Curricular?
- M** — De verdade? Os *Referenciais* para a educação infantil chegaram e ainda são ignorados pelo professor ou utilizados nas salas de aulas muito diferentemente da forma proposta. Muitos nem leram nada, só ouviram falar.
- Glaucí** — Como você reflete sobre a sua prática?
- M** — Ah! Isso ainda é difícil. Acho que quando se registra o que está sendo feito, isso ajuda a refletir. Mas é claro que é complicado, porque não temos mesmo esse hábito! Ultimamente tenho me esforçado para adquiri-lo mais.
- Glaucí** — O que se faz depois de refletir?
- M** — Ah! Sempre que se avalia o que existe, o que se fez, a idéia é propor reformulações, isto é, atitudes e atividades mais adequadas. Acho que temos

muitas atitudes e atividades que nem sabemos porque existem, nem paramos para buscar o significado delas. Não temos a competência de aprender continuamente, precisamos dela urgente.

*Entrevista com a Professora Kátia
Turma em que atua: II fase
Terça-feira, 12 de setembro.*

Glaucí — Bom, entrevista com a Kátia. Eu gostaria que você estivesse agora *falando* sobre a sua vivência como professora de Educação Infantil. Antes, quero dizer que adorei a sua carta.

K — Ah! E eu adorei poder participar, é claro!

Glaucí — Como é que você chegou a escolher o curso de Magistério?

K — Eu sempre tive muita afinidade com crianças, principalmente as carentes. Desde criança brincava de escolinha e gostava muito. Depois... me apaixonei mesmo pela profissão... Embora eu saiba que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente.

Glaucí — Vou colocar agora uma situação hipotética. Dia de reunião pedagógica, a coordenação não preparou nada e coloca todos vocês, docentes, para *fazer planejamento*. Fim de dia, vocês cansadas e a postos. Como você vê esta situação?

K — (Risos) Ah! Você sabe que essa situação não é tão hipotética assim, né? As vezes, as reuniões pedagógicas só servem para superdimensionar as dificuldades. E outra, quando a coordenadora não prepara, as reuniões acabam sendo para fazer planejamento. Os coordenadores insistem no planejamento. A presença ou ausência do planejamento na gaveta ainda é vista como diagnóstico da boa atuação, do envolvimento e do fazer docente.

Glaucí — E afinal, como são feitos os planejamentos na escola infantil onde você trabalha?

- K** — Para o semestre. Nos reunimos por fases. No ano passado, seguimos todas as indicações dos Referenciais. Neste ano, estamos adequando tudo para os PROJETOS.
- Glaucí** — Vocês sentem dificuldade nessa adequação? Enfim, o que mudou na sua opinião?
- K** — Dificuldade propriamente não. Nós resolvermos trabalhar com os Idosos, por exemplo. Fizemos o Projeto, todos participaram e o trabalho ficou bem integrado. As crianças aprenderam Português, Estudos Sociais e a compreender melhor o mundo em que vivemos. Começaram até a pensar em formas de atuação para melhorar a situação dos velhinhos! Os alunos deixaram de ser passivos. Aí, os professores vêm em que *tópico* do Referencial esse projeto entra (Conhecimento de Mundo, por exemplo), e vão colocá-lo lá. Só que dá bastante trabalho.
- Glaucí** — E na prática, como têm funcionado os projetos?
- K** — Acho que o grande ganho dos Projetos é *misturar* tudo. O tempo, na escola infantil é organizado de forma quebrada: tempo do parque, tempo da areia etc. Os espaços também: espaço de Educação Física, espaço de informática, espaço da sala. O trabalho com Projetos mistura esse tempo e espaço. Quando você vê, todos estão em todos os lugares.

ANEXO C – Observações em salas de aula

Iniciei as minhas observações em uma sala de pré (6 anos) cuja professora é considerada pelos colegas e pais como uma das mais eficientes da escola, entusiasmada com o que faz e muito hábil com os alunos. Estive lá por trinta dias. Levei comigo a minha suposição de que o êxito dessa professora estaria no tanto que ela pensava, estudava, escrevia e discutia sobre o que acontecia em sua classe, o que já se repete há 17 anos, numa carreira longa, se considerarmos os seus 37 anos.

Senso de humor sempre foi uma constante em sua sala. Lu* curte os seus alunos, bem como o fato de dar aula e demonstra este seu prazer, independente de minha presença em classe.

Ela sempre ri bastante das pequenas confusões da sala de aula, porque nem os acontecimentos, nem sua alegria e brincadeiras com os alunos colocam em risco a sua autoridade de professora.

A sua classe tem muitos momentos coletivos. Na maior parte das vezes, o dia começava com as crianças fazendo alguma coisa junto com ela e com a professora auxiliar. Em geral era a roda de conversas, animada e concorrida.

Na roda, Lu e as crianças faziam o plano para o dia. Ela aproveitava a oportunidade para rever o que tinha sido trabalhado nos dias anteriores, para discutir o que fariam naquele dia e até programar o que fariam nos próximos dias. Tudo entusiasticamente.

Algumas atitudes dela me fizeram supor as razões de ser considerada especial. Por exemplo, certo dia em que ela assumiu a responsabilidade sobre um erro comum dos alunos no dia anterior: “— Ah, é! ontem eu devo ter dito mal a palavra NAVIU, pois todos vocês a erraram em suas tarefas!”

* Nome fictício.

A leitura em sua sala de aula é amplamente praticada.

Esta é a primeira vez que tenho uma classe de Pré que já sabe ler!, ela me disse ao me convidar para ver a classe *lendo* um texto colocado no quadro, o que foi feito com satisfação e orgulho.

As crianças eram chamadas à lousa para completar palavras na *forca* e ela promovia competições entre os meninos e meninas que, invariavelmente terminavam em empate.

A rotina, freqüentemente era minimizada com materiais ativos, especialmente quando o assunto era ciências, muito do agrado da professora e dos alunos.

As aulas de música, educação física, computação e inglês eram dadas por outros professores, e observei sempre o estímulo por parte da professora que precedia a ida das crianças para essas aulas.

Foram criadas rotinas e serviços que possibilitavam aos alunos a chance de ajudar diariamente nas tarefas: faziam rodízio com a responsabilidade de ver o calendário, distribuir e recolher os cadernos.

Observei que na classe de Lu o fato de não saber fazer muito bem uma coisa não levava você a se livrar da tarefa. Ao contrário, era um espaço para receber orientação ou para descobrir a uma maneira própria de fazê-la.

Observei a sua forma de conseguir a organização na classe. As rotinas ajudavam as crianças a saber o que seria feito em seguida, o que minimizava possíveis confusões. Lu pacientemente dava as instruções de modo a assegurar que todos soubessem bem *o quê* e *como* fazer o que estava sendo pedido. Sempre pedia para uma criança repetir as instruções para a classe e quando uma delas, ainda assim, não entendia, dizia: *Alguém pode ajudar o Fulano?...*

Amorosa e constantemente a sua fala vinha carregada de lembretes e orientações para os alunos (nunca ameaças), tentando evitar incidentes mais sérios. Nesse tratamento assertivo,

quando alguém desafiava e violava um dos *combinados* da sala como por exemplo, não cooperar ou rir de um coleguinha, era chamado para um *bate papo* particular, uma oportunidade de relação pessoal com ela, de muita intimidade mas de firmeza também. As crianças falavam da situação, e juntos lembravam a responsabilidade em relação ao todo.

Nunca vi a disciplina sendo um problema nessa classe: os alunos simplesmente a aceitavam. Faziam tudo para corresponder as expectativas de Lu quanto a atitude que ela esperava deles. Em troca, ela elogiava sempre os seus esforços e demonstrava, sempre que a chance surgia, que tinha muito orgulho deles.

Na classe, a solidariedade era sempre valorizada, menos por palavras e mais pela persistência e pelo exemplo. Respostas erradas sempre eram acolhidas rapidamente com a proposta: *Alguém pode ajudar o Fulano?*

Lu demonstrava ter presente a cada dia a necessidade das crianças da escola infantil por atenção e sempre procurava minimizar isso, atendendo a cada uma, abaixando-se, abraçando, falando no ouvido, fazendo um comentário. Quando o grupo estava se dispersando ou desanimando ela os chamava para a Hora da História, um dos momentos prediletos da turma.

Conhecer a afetividade através dos estudos de Wallon é diferente de observá-la acontecendo na classe de Lu. Seus alunos de outros anos vêm até a sua classe para vê-la, em busca de um sorriso, um abraço, uma brincadeira carinhosa. Ou até mesmo para que ela *extraia* um dentinho de leite que está *mole...*

Observações em classes da rede pública

Na primeira turma observada (II fase, crianças de 5 anos), a professora Juliana* me recebeu com alegria e foi colocando na lousa, horizontalmente, os símbolos que indicavam o que a classe faria naquela tarde.

Brincou comigo: — *você sabe, né Glaucí, a rotina auxilia no sentido de estabelecer uma continuidade no trabalho... Aliás, como diz nossa amiga Madalena Freire...* Ficava claro desde o início que Juliana sabia que era sua responsabilidade fazer com que sua classe funcionasse, com os seus 35 alunos e ela aceitava isso de bom grado.

Juliana trabalhou um poema com as crianças. Parecia ter claro que a leitura não precisava ser um ato solitário, silencioso e individual, mas um espaço em que se partilha a construção de significados, se demonstra entusiasmo pela atividade, se coopera, se espera o companheiro, se aponta o próprio erro, e se aceita ajuda.

Ela me contou que desde o mês de agosto, as crianças estavam discutindo e produzindo desenhos, a partir do quadro *O quarto*, de Van Gogh e a idéia que eu tive é que todos, sem exceção *podiam saber* o que falar sobre o seu próprio quarto.

Por que tal constatação, aparentemente tão localizada, pôde nos interessar? Penso que é porque configura a professora *interagindo* com os alunos, de modo a tornar a sala de aula um espaço onde o conhecimento pode ser efetivamente partilhado.

Cada criança *fez* o seu próprio quarto, à semelhança do quadro: colocou tapete, colchão, lençol, travesseiro. A atividade, muito rica, só se encerrou quando a classe se dirigiu, meio a contragosto, para a aula de Educação Física.

Na segunda turma observada, a professora Mari* apresenta um poema para a classe. Tenta por várias vezes que leiam o título do poema por inteiro, mas isto não acontece. É

* Nome fictício.

* Nome fictício.

possível analisar o que está acontecendo, ou melhor, questionar a ordem, a seqüência em que as atividades foram apresentadas para as crianças. O pedido para que lessem individualmente *antecedeu* o trabalho coletivo ou um momento em que a professora lesse para elas. O esforço para atribuir sentido ao texto acabou dependendo só da capacidade de decodificar de cada criança, ainda não consolidada. Sente-se também o desconhecimento da professora nos momentos em que necessitavam fazer relações entre o que estava escrito e a sua vivência.

Ela procurou trabalhar o poema também a partir de alguns registros nos cadernos dos alunos:

*Façam desenhos que comecem com as letras A B C.
Vamos ler: A galinha do vizinho bota ovo amarelinho.
Desenhe a galinha e quantos ovos ela botou.*

As atividades sempre variaram dentro dos mesmos propósitos: identificar quantidade, reconhecer e registrar letras do alfabeto. Não requisitaram maior elaboração, nem propiciaram avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

A quantidade de atividades realizadas e o envolvimento da professora em seu preparo, revelam suas boas intenções e a tentativa de corresponder ao que se espera dela. Revelam também as marcas na educação infantil de uma proposta de ensino simplificada, de pouca relevância para os alunos e na qual não se avança na direção de ultrapassar o nível de desenvolvimento já atingido.

As crianças continuaram expostas a exercícios descontextualizados e pobres de conteúdo, ressaltando outras marcas desse segmento: infantilização das propostas pedagógicas e ênfase nas atividades psicomotoras. O tempo de convivência com a professora desta classe, porém, foi suficiente para que acreditássemos em sua vontade de acertar. Ficaram evidentes também as lacunas em sua formação, que pareciam excluir de sua ação tudo o que exigisse pensamento abstrato, restringindo-se ao domínio dos recursos visuais e concretos, das atividades isoladas e artificiais.