

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

JOANA ANGÉLICA BERNARDO DE OLIVEIRA REIS

**ATIVIDADE NA PRÉ-ESCOLA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DOCENTE**

Presidente Prudente
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

JOANA ANGÉLICA BERNARDO DE OLIVEIRA REIS

**ATIVIDADE NA PRÉ-ESCOLA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dra. Gilza Maria Zauhy Garms.

Presidente Prudente
2008

R31a Reis, Joana Angélica Bernardo de Oliveira.
Atividade na pré-escola : concepções teóricas e prática docente /
Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis. - Presidente Prudente :
[s.n], 2008
161 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms
Banca: Leny Rodrigues Martins Teixeira, Elizabeth da Silva Gelli
Inclui bibliografia

1. Formação de professores. 2. Educação infantil. 3. Atividades. I.
Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e
Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

**ATIVIDADE NA PRÉ-ESCOLA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DOCENTE**

JOANA ANGÉLICA BERNARDO DE OLIVEIRA REIS

BANCA EXAMINADORA

Data: ___/___/ 2008

Profª Dra. Elisabeth da Silva Gelli

Profª Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira

Profª Dra. Gilza Maria Zauhy Garms
- orientadora-

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram em todos os momentos da minha vida.

Ao meu querido esposo, que acompanhou esta minha trajetória e sonhou comigo, dando-me sustento e carinho.

À professora Gilza, exemplo de profissional, que, desde o início da minha jornada acadêmica, me ensinou muito, com muita paciência, e me fez uma professora e uma pesquisadora melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha maior inspiração, para viver e realizar este sonho. Ele me deu forças e capacitou para chegar onde nunca imaginei chegar.

Ao meu esposo, Deyvison, que sempre me apoiou e incentivou a trilhar esta jornada, e me acompanhou em cada momento, com carinho e amor.

Aos meus pais, Sidney e Fátima, que sempre acreditaram em mim e me educaram da melhor forma, apoiando-me e me socorrendo em todas as situações, sempre compartilhando das minhas vitórias e conquistas.

Ao meu irmão e minha cunhada, Danilo e Carol, meu cunhado Renan e todos os meus amigos e irmãos, Priscila, Tiago, Karla, Leonardo, agradeço pelo companheirismo e amizade, pois fazem parte da minha vida.

Aos meus colegas de Mestrado, que repartiram angústias, referências bibliográficas, sorrisos, piadas, congressos e muito trabalho.

Aos funcionários da UNESP, Irinate, Márcia, Edmilson, Ivonete, Paula, Roberto e Washington, que me deram suporte e me ajudaram com todos os materiais e documentos de que precisei.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, que me ajudaram com contribuições significativas para fundamentação do meu trabalho e para o meu crescimento como profissional da educação.

Às professoras integrantes da Banca, Leny Rodrigues Martins Teixeira e Elisabeth da Silva Gelli, que contribuíram muito para o aprimoramento e conclusão deste trabalho.

A minha orientadora, Gilza Maria Zauhy Garms, pela cumplicidade, paciência, sabedoria, competência, dedicação e muito mais, que me orientou desde a Iniciação Científica e sempre acreditou em mim, acompanhando-me nesta jornada acadêmica.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o desenvolvimento de parte da pesquisa.

Às professoras e ex-alunas do curso de Habilitação, que contribuíram para esta investigação, respondendo aos questionários e entrevistas, abrindo as portas de suas salas e permitindo a realização da pesquisa.

A todas as pessoas que não mencionei, mas que acreditaram e torceram por mim, meus sinceros agradecimentos!

REIS, Joana Angélica Bernardo de Oliveira. **Atividade na pré-escola:** concepções teóricas e prática docente. 2008, 139p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.

RESUMO

A Educação Infantil, no Brasil, recebeu influência de teóricos que apontaram a importância da ação como instrumento essencial para aprender, idéia sistematizada e comprovada cientificamente por Piaget e que fundamenta concepções, práticas pedagógicas e cursos de formação de professores. Assim, o presente trabalho, vinculado a linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores do programa de pós-graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente, visa a descrever e analisar os tipos de atividades presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 4 a 6 anos e suas implicações para repensar o trabalho e a formação docente. Para isso, foram aplicados questionários com as ex-alunas do curso de Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, formadas entre 2001 e 2005; também foram realizadas entrevistas e observações nos agrupamentos sob a responsabilidade de três delas, atuantes como efetivas no município de Presidente Prudente. As análises sobre os tipos de atividades constantes na prática pedagógica foram feitas a partir da distinção atividade funcional, auto-estruturante, efetuação e escuta, utilizadas por Coll (1994), em seu trabalho baseado nas idéias de Piaget e Claparède. Para análise da formação inicial, empregamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) e a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e Habilitação para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente. Os resultados obtidos demonstram, com relação ao tipo de atividade, que duas ex-alunas privilegiam, em suas práticas, atividades de efetuação, embora em alguns momentos potencializem a ação e a estruturação das ações pelas crianças. Apenas uma prioriza a ação como instrumento essencial para aprender, pois suas práticas estão voltadas para provocar o interesse e a necessidade das crianças. Quanto à formação, os dados mostram que o curso tem atingido as expectativas das ex-alunas e contempla as concepções de profissional e atividade incluídas nos documentos oficiais; no entanto, não tem provocado ou desconstruído totalmente concepções pautadas nas práticas centralizadas no professor e nas atividades de efetuação, que objetivam produção e prontidão.

Palavras-chave: Atividade. Formação de Professores. Educação Infantil.

REIS, Joana Angélica Bernardo de Oliveira. **Activity in pre-school:** theoric conceptions and teaching practices. 2008, 139p. Dissertation (Master in education). Estadual University from Sao Paulo. Faculty of Sciences and Technology. Presidente Prudente.

ABSTRACT

The Brazilian child's education received influence from theories that showed the importance of the action as an essential instrument to learn an idea that justifies conceptions, pedagogical practices and courses of teacher formation, that was scientifically proven by Piaget. Based in their ideas, this project has the intention to describe and examine the types of pedagogical practices developed in children from 4 to 6 years old, giving the implications to rethink the project and the teaching formation. To do that, related with Educated Practices search and Teachers from Pos-Graduation Program in Education in UNESP/Presidente Prudente, a survey was made from a Specific Licensing Course for teaching and child's education, in those who graduated between 2001 and 2005. Also they had meetings and interviews where observations were made under the supervision of three of city officials in Presidente Prudente. The examination about the types of activities inserted in this pedagogical practice was made based in the following distinction: functional activity, self-structuring, effectuation and listening, used by Coll (1994) in his project based in the Piaget and Claparede's ideas. To review the initial formation that was used in the National Curricular Guidelines for Child Education (DCNEI), the Curricular Reference for Child Education (RCNEI) and the Curricular Proposal from Pedagogy and License course for Child Education from UNESP, Presidente Prudente. The obtained results show, in relation to the type of activity, that two grad-students have in their practices, effectuation's activity, however in some moments they emphasize the action and the structuring of the actions by children. Only one of those emphasize the action as an essential instrument to learn, because the practice aims to attract the interest and the necessity of the children. The files show that the course has been efficient and comprehended the professional conceptions and activities from official documents, but, it hasn't made all the conceptions that are based in the practices with center in the teacher and in the effectuation's activities, that seek to find production and promptness.

Key-words: Activity. Teacher's Formation. Child Education.

Lista de Gráficos e Tabelas

GRÁFICO 1 - IDADE das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 - 2005	86
GRÁFICO 2 – ESTADO CIVIL das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 - 2005	86
GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO NÍVEL MÉDIO das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 - 2005	87
GRÁFICO 4 – TIPO DE INSTITUIÇÃO FORMADORA (NÍVEL MÉDIO) das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 - 2005	87
GRÁFICO 5 – ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 - 2005	87
GRÁFICO 6 – CIDADE DE ATUAÇÃO das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 - 2005	88
TABELA 1 - Em que o curso de Habilitação ajudou na sua atuação profissional?.....	122
TABELA 2 - Qual disciplina do curso de Habilitação Especifica para o Magistério de Educação Infantil você considera mais importantes e por quê?.....	127
TABELA 3 - Que tipos de conhecimentos você considera importante para atuação na educação infantil, e que não foram abordados durante o curso da habilitação?.....	137

Apêndices

APÊNDICE A - Questionário enviado a todas as ex-alunas formadas no curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 e 2005.....	150
APÊNDICE B - Carta de apresentação aos diretores das Instituições de Educação Infantil onde atuam ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil.....	153
APÊNDICE C - Primeira etapa: Roteiro das entrevistas	155
APÊNDICE D - Segunda etapa: Roteiro das entrevistas.....	157

Anexos

ANEXO I - Dimensões para a análise da interatividade	160
---	------------

SUMÁRIO

Introdução	12
CAPÍTULO I: Histórico e Legislação da Educação Infantil	16
1.1. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	16
1.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) – Parecer CEB Nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998, e Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999	23
1.1.2. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.....	28
1.1.3. Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI).....	30
CAPÍTULO II : Precursores da Educação Infantil e a importância da atividade	37
2.1. Frederico Froebel.....	38
2.2. Maria Montessori.....	40
2.3. Celestin Freinet	42
2.4. Entendendo a importância das atividades na Educação Infantil.....	44
2.4.1. Piaget e a atividade Auto-Estruturante.....	46
2.4.2. Claparède e a Atividade Funcional.....	55
2.5. Os tipos de atividades.....	61
CAPÍTULO III - Professores de Educação Infantil: qual a formação requerida?	66
3.1. Formação e a legislação.....	66
3.2. Perfil profissional proposto pelos documentos.....	68
3.3. Saberes para ação docente na Educação Infantil.....	72
CAPÍTULO IV - Objetivos e metodologia do estudo	77
4.1. Objetivos do estudo.....	77
4.2. Caracterização do curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil.....	78
4.2.1. Proposta Curricular do curso	80
4.3. Caracterização dos professores participantes/ex-aluno(a)s do curso.....	85
4.4. Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	89

CAPÍTULO V- Apresentação, discussão e análise dos dados.....	94
5.1. Concepção de atividade presente no trabalho docente.....	97
5.1.1. Ações do professor/educador durante as atividades	97
5.1.2. Planejamento das atividades	105
5.1.3. Ações das crianças durante as atividades.....	112
5.2. Formação docente na Educação Infantil.....	121
5.2.1. Vinculação teoria e prática.....	122
5.2.2. Saberes Necessários para atuação na Educação Infantil.....	126
Considerações Finais.....	137
Referências.....	144
Bibliografia.....	148
Apêndices.....	149
Anexos.....	159

Introdução

A Educação Infantil no Brasil, após a Constituição de 1988, passou a considerar a criança pequena como um sujeito de direitos, que, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 93/94, teve a garantia de atendimento com a sua inclusão na Educação Básica. Essas conquistas influenciaram e marcaram a formação dos professores e as práticas pedagógicas, que tiveram que se adequar à legislação.

Durante toda a sua trajetória, a Educação Infantil no Brasil foi influenciada por princípios advindos de outros países, os quais concebem a importância dessa instituição, da atividade e também da ação da criança. Tais princípios estão presentes nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil na conjuntura atual, como a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que promulga as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil, nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), fruto de muitas discussões e debates sobre a importância da instituição e sobre a criança pequena. Esses documentos ditam concepções, práticas e propostas pedagógicas; no entanto, é preciso verificar se, embora motivados pelas concepções de valorização da ação da criança, os profissionais que atuam na educação infantil estão promovendo ou não a atividade da criança como instrumento essencial para aprender.

Surge, pois, a justificativa de buscar olhar, por meio do trabalho docente, de um lado, o que o professor realiza e, por outro lado, o que as crianças são solicitadas a realizar: em outras palavras, qual conceito de atividade está presente de maneira implícita ou explícita no desempenho das tarefas escolares propostas pelo professor e efetuadas pelas crianças, relacionando com os princípios e os documentos oficiais propostos para educação infantil, no Brasil.

Nessa perspectiva, o problema da presente pesquisa é resultado de questionamentos suscitados a partir da finalização de um trabalho de Iniciação Científica, financiado pela FAPESP, realizado durante o período de graduação, com o título: “A pedagogia Ativa e o Cotidiano na Educação Infantil”.

As questões e conclusões geradas pela pesquisa revelaram a grande influência da formação específica para a atuação com a criança pequena, na realização do trabalho, na Educação Infantil, bem como suas necessidades decorrentes da prática. Dessa forma, procuramos analisar a prática das ex-alunas formadas pelo curso de Habilitação em Magistério para a Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente e averiguar a proposta

curricular desse curso, a fim de entender o contexto em que ocorrem as atividades, tendo em vista a atuação da criança e do docente formado para atuar na Educação Infantil, segundo a legislação.

Para observar e analisar as práticas das atividades, utilizamos as idéias de Piaget (que muito influenciou a educação infantil brasileira, através de sua epistemologia) e de Claparède, que tiveram seus trabalhos sobre o conceito de atividade sistematizados por Coll (1994), pontuando quatro tipos principais de atividades: funcional, auto-estruturante, efetuação e escuta. Dessas atividades, a funcional e a auto-estruturante focalizam a importância do interesse, a necessidade e a ação da criança para a aprendizagem.

Ao concordar com as idéias de Coll (1994), que se baseou nos princípios de Piaget e Claparède, podemos reportar a influência da atuação do professor para caracterização dessas atividades, dependendo do seu planejamento e de suas ações e atuações, no momento da atividade escolar.

Neste trabalho, levaremos em conta os tipos de formação existentes e a formação que entendemos ser adequada para tal atuação. De acordo com a legislação brasileira, a formação necessária, ou seja, a formação desejada para o profissional que atua com crianças pequenas, deve ser em nível superior (graduação em pedagogia ou normal superior) ou em nível médio. Todavia, entendemos que a formação desejada seja a formação realizada pela universidade, que possibilite contato com a teoria, a pesquisa e a prática (atuação direta com crianças), indo além da pura observação. Para compreender essa realidade, investigaremos, na presente pesquisa, a prática de ex-alunas do curso de Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, realizado na UNESP de Presidente Prudente.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar os tipos de atividades presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas ex-alunas do curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, atuantes na rede municipal de Presidente Prudente/SP, e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e implicações para repensar o trabalho e a formação docente, ressignificando a ação como instrumento essencial para aprender.

Além disso, o trabalho pretende identificar e examinar as atividades propostas pelas educadoras para as crianças nas salas de pré-escola, tendo em vista as ações do planejamento das tarefas pela docente e pelas realizações das crianças. Ao mesmo tempo, iremos descrever e analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, os Referenciais

Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, destacando a concepção de atividade, presente nesses documentos, a fim de avaliar o papel da ação e/ou atividade no processo de construção do conhecimento/aprendizagem. Com o propósito de caracterizar e selecionarmos os participantes da pesquisa, identificaremos os alunos do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, por meio de questionários.

Para desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas observações, entrevistas e a aplicação de questionários. A seguir, apresentaremos a estruturação dos capítulos.

No **CAPÍTULO I - Histórico e Legislação da Educação Infantil.**, apresentaremos um breve histórico sobre a trajetória da educação infantil, no Brasil, e dos documentos oficiais para a Educação Infantil brasileira, fruto de conquistas históricas através da legislação, sobretudo da Constituição de 1998, que toma a criança como um sujeito de direitos.

No **CAPÍTULO II - Precursores da Educação Infantil e a importância da atividade.**, mostraremos a importância da atividade e como ela foi assimilada, tornando-se um postulado aceito pelos profissionais da Educação Infantil e as influências recebidas de seus precursores, como Froebel, Montessori, Freinet e especialmente Piaget, como um epistemólogo que sistematizou as idéias sobre a importância da ação da criança e a sua repercussão, nas práticas pedagógicas até a atualidade.

Em seguida, no **CAPÍTULO III - Professores de Educação Infantil:** qual a formação requerida?, abordaremos a formação inicial estipulada pela legislação para o profissional de Educação Infantil, depois da Constituição de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, paralelamente ao perfil profissional apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e ao preconizado pelo curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, desembocando nos saberes necessários para uma atuação em prol da Educação Infantil de qualidade que visa a potencializar a ação da criança.

No **CAPÍTULO IV – Objetivos e metodologia do estudo**, descreveremos as escolhas e opções metodológicas, bem como o caminho percorrido para conseguir analisar os dados e atingir os objetivos, de modo a respondermos à questão inicial. Também apresentaremos uma breve caracterização do curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil e das ex-alunas do curso, salientando a escolha e o perfil das participantes que tiveram suas práticas observadas.

Finalmente, no **CAPÍTULO V – Apresentação, discussão e análise dos dados**, examinaremos as concepções de atividades presentes no trabalho das ex-alunas participantes, através das suas ações, do seu planejamento e das ações das crianças. Além disso, discutiremos a formação docente na Educação Infantil, mais especificamente no curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, por meio da proposta curricular do curso e das respostas dadas pelas alunas, com relação a sua formação inicial.

Por fim, nas **Considerações finais**, indicaremos alguns caminhos para a formação do profissional da Educação Infantil, para que atue de maneira a considerar a ação da criança como instrumento para aprender, apontando alguns questionamentos gerados pela pesquisa.

CAPÍTULO I

Histórico e Legislação da Educação Infantil

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico sobre a Educação Infantil, no Brasil, e a influência das idéias que fundamentam o conceito de atividade. Também faremos uma explanação sobre os documentos oficiais direcionados para a Educação Infantil e o atendimento de crianças pequenas, como as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

1.1. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, no Brasil, recebeu a influência de vários pensadores/teóricos europeus e norte-americanos, o que marcou e ainda marca concepções, práticas e, por conseguinte, a formação de professores nessa área.

No Brasil, antes da Constituição de 1988, o trabalho destinado às crianças pequenas era baseado prioritariamente na assistência e cuidados com higiene, alimentação, sem nenhuma obrigatoriedade de preparo ou estudo específico para esta atuação. Embora, atualmente ainda existam problemas com os cursos de formação docente, nota-se que a garantia de leis e propostas, para que o professor de Educação Infantil tenha uma formação adequada, é um avanço muito grande e trouxe melhoras e mudanças significativas para esta modalidade de ensino.

Conforme Kulmann Júnior (1998), a partir da segunda metade do século XIX, as instituições de educação infantil foram difundidas nascendo com um caráter assistencial. No Brasil, as creches foram criadas inicialmente como forma de substituição às “Casas dos Expostos”¹, que até 1874 era o tipo de instituição voltada para o atendimento de crianças pequenas e para atender a crianças de famílias mais pobres. No entanto, eram instituições voltadas apenas ao atendimento e o cuidado como a prestação de um “favor” aos mais necessitados e não como um direito da criança pequena.

No Brasil desde o final do século XIX, surgem medidas isoladas para proteção à infância. Porém, com o processo de libertação dos escravos, suscitaram-se novos problemas decorrentes do destino dos filhos libertos, cujos pais ainda eram escravos.

¹ Instituição criada para atender às crianças abandonadas ou desamparadas nas primeiras idades.

[...] A Lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas [...]
 Aliás, a chamada creche popular foi criada – e até hoje ainda mantém muito dessa característica – mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 83).

Esse tipo de atendimento foi criado na tentativa de proteção às crianças mais pobres e, conforme Kramer (2003), possuía caráter higienista, voltado para assistência e contra a mortalidade. No entanto, havia uma diferença entre iniciativas de criação de instituições de Educação Infantil para os pobres e outras ações voltadas para a organização de Jardins-de-Infância para ricos, que defendiam interesses privados e apresentam um viés educativo, com idéias provenientes da Europa.

Na Áustria e Alemanha principalmente, os Kindergarten ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para asilos [...]. As classes médias e as superiores, pelo contrário, enviam seus filhos para associações ou contratam senhoras que educam em casa as crianças conforme os preceitos do sistema. O sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. (BANDEIRA FILHO, 1883, p.30, apud KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.84).

Oliveira (2002) salienta que a entrada não apenas das idéias européias, sobre a importância da infância, mas também as descobertas norte-americanas, ganharam espaço na Educação Infantil no Brasil, devido ao projeto da construção de uma sociedade moderna, segundo o ideário liberal, sendo assimilados pelas elites os preceitos do Movimento da Escola Nova.

Dessa forma, no Brasil, o atendimento era diferenciado, de sorte que várias instituições foram criadas para atendimento da criança pequena, com características de assistência, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, a Associação das Damas da Assistência à Infância, o Patronato de menores, a Assistência Santa Thereza, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva etc.

Além da influência higienista e de assistência, Kuhlmann Júnior (1998) apresenta outros tipos de setores que marcaram o atendimento das crianças: a influência jurídico-policial, com a preocupação com a infância moralmente abandonada que ameaçava a sociedade, através da pobreza, e a influência religiosa, que oferecia contribuições, a fim de amenizar os problemas sociais, promovendo a ordem e colaborando com a felicidade da população.

Nesse sentido, nas palavras de Kramer (2003),

[...] em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o jardim de infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o Século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX. (p.52).

A concepção de infância existente na época estava relacionada à preservação contra o desamparo, para garantir uma sociedade com estabilidade e direção ao engrandecimento. Assim, baseado nessa concepção, o Instituto de Proteção à Infância realizava ações como campanhas de vacinação, combate a epidemias, multiplicação de creches e maternidades, incluindo estudos sobre mortalidade infantil e participação em congressos.

Segundo Kramer (2003), a responsabilidade por fundar e sustentar os estabelecimentos de atendimento à infância caberia principalmente ao Estado ou setor público, mas que dependia de outras entidades, por intermédio de auxílio financeiro, como a iniciativa privada, as associações religiosas, organizações leigas, médicas etc., caracterizando um tipo de atendimento reconhecido como um favor e não como um direito da criança.

Mais tarde, no início do século XX, com a urbanização e a industrialização no Brasil, houve a necessidade do aumento de instituições para atender crianças pequenas e a implementação de medidas alternativas para acolher as crianças das mães trabalhadoras, que precisavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém, enquanto trabalhavam nas fábricas. Essas pessoas eram conhecidas como criadeiras, ou seja, mulheres que cuidavam das crianças na ausência das mães, que saíam para o trabalho.

O problema do cuidado de seus enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. (OLIVEIRA, 2002, p.95).

Em conseqüência, a necessidade de locais para deixar os filhos no horário do trabalho aumentou muito, sendo uma das reivindicações feitas nos sindicatos pelos operários e trabalhadores, principalmente os imigrantes italianos, espanhóis e alemães que vieram para o Brasil e que tiveram contato com movimentos pelos seus direitos e melhores condições de trabalho. Assim, começaram a exigir tal direito, que ainda era considerado um favor ou benefício. Foram essas reivindicações e o trabalho das criadeiras que deram origem às primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, com um cunho assistencial e características de substituição do lar.

A exigência de locais para atender as crianças pequenas passou a ser feita para o governo, a quem o povo pedia a instalação de creches governamentais. Por sua vez, as autoridades governamentais, “que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança [...] começaram a proclamar a necessidade de seu atendimento” (KRAMER, 2003, p.53).

Apenas aproximadamente na década de 70, com a entrada das crianças da classe média e da classe alta nesse setor de ensino, - devido ao ingresso da mulher para o mercado de trabalho e as descobertas científicas sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico etc. - é que foram introduzidas mudanças e melhorias nas políticas e propostas educativas que começaram a ser elaboradas para o atendimento da criança pequena, com intencionalidade, embora ainda exista paralelamente a visão assistencial.

[...] fatores sociais, aliados a discussões de pesquisas em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, propiciaram algumas mudanças no trabalho exercido nos parques infantis. Esse trabalho assumiu, então, caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a perpassar o atendimento às crianças. (OLIVEIRA,2002, p.111).

Em 1924, educadores interessados no movimento da Escola Nova fundaram a Associação Brasileira de Educação e, como mostra Oliveira (2002), em 1929, Lourenço Filho publica um livro divulgando as idéias dos educadores brasileiros, que, em 1932, elaboram o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a educação pública, com a co-educação de meninos e meninas, ensino ativo e ensino elementar laico, obrigatório e gratuito.

Para Vasconcelos (1995), as idéias da Escola Nova² ganharam abertura e influenciaram a Educação Infantil, no Brasil, ainda que, mais tardiamente do que nos demais países, também valorizaram a Psicologia de Claparède³, através da divulgação, feita por Lourenço Filho. Essas idéias enfatizavam o valor do educando como um agente privilegiado, no processo de aprendizagem, valores que se comprovaram na Psicologia, não somente por intermédio dos estudos feitos por Claparède, mas também com Piaget. Segundo esses valores, surgiu na Escola Nova, respaldada nessas teorias, a idéia de métodos baseados no princípio da atividade, relacionando tanto o desenvolvimento da criança como a prática pedagógica.

² Escola Nova: movimento educacional que influenciou a Educação Infantil, no Brasil, através de idéias sobre a valorização da criança no processo de ensino-aprendizagem, e que teve como principais precursores: Montessori, Freinet e outros.

³ A seguir, apresentaremos as teorias e propostas desse autor, a respeito do conceito de atividade e ação.

Entretanto, a renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, destinados principalmente às crianças de grupos sociais de prestígio e não aos Parques Infantis, os quais as crianças dos meios populares freqüentavam.

Com o passar do tempo e com o aumento da demanda, muitos educadores começaram a se preocupar com a qualidade do trabalho pedagógico oferecido especificamente para as crianças pequenas, a partir das idéias escolanovistas – década de 20 –, que introduziram novos conceitos sobre o papel da educação. Assim, com as reivindicações dos trabalhadores e as necessidades de mudanças na política educacional foram criados os primeiros Parques Infantis e os Jardins de Infância, estes últimos destinados às crianças de grupos sociais de prestígio e aqueles, para as pessoas das classes populares.

Na década de 20, a crise no sistema político oligárquico então predominante e a expansão das atividades industriais culminaram com uma revolução de características burguesas no país. Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidas temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância.

Enquanto isso, alguns educadores, que buscavam defender a área da intervenção de políticos leigos e se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o movimento de renovação pedagógica conhecido como “escolanovismo”. Os debates que estavam ocorrendo no país, no sentido da transformação radical das escolas brasileiras, traziam a questão educacional para o centro das discussões políticas nacionais. (OLIVEIRA, 2002,p. 98).

Surgem, portanto, novos Jardins de Infância e os cursos para formar professores, mas nenhum voltado prioritariamente para as crianças das classes populares. Na verdade, com

[...] uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e imperialista da história do Brasil, passava-se à defesa da democratização do ensino [...] Os movimentos por educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia em importância nos Estados Unidos e na Europa.

Naquele momento, as crianças de zero a seis anos, porém, eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais a elas destinadas. Essa tendência pode ser entendida mediante a escassez extrema de verbas destinadas à educação frente à situação de analfabetismo do país. (KRAMER, 2003, p.54).

Nesse momento, vários debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos apostavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências dessa clientela, sendo um paliativo para as condições de vida da classe operária. Na perspectiva compensatória, o atendimento às

crianças dessas camadas, em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras dos problemas.

Assim, a entrada cada vez maior de mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho produziu um crescimento significativo de creches e pré-escolas, especialmente as de redes particulares. Respaladas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT –, de 1943, lei criada no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), eram reconhecidos os direitos das mães no atendimento aos filhos. Segundo Oliveira (2002), as creches ou instituições de educação infantil foram entendidas como um “mal necessário”, pois se relacionavam às questões de saúde, puericultura e higienismo.

Vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, foi criado em 1919 o Departamento Nacional da Criança, cuja responsabilidade caberia ao Estado, e conforme Kramer (2003), com medidas de assistência educacional, tinha como objetivo criar Centros de Recreação em áreas anexas a igrejas, com a finalidade de lutar contra atitudes anti-sociais. Mais tarde, esse Departamento perdeu forças e os serviços passaram a ser responsabilidade do Ministério da Saúde.

Ressalta Oliveira (2002):

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil – um capitalismo dependente e concentrador de riquezas – continuaram impedindo a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operários e empregadas domésticas, mas também por trabalhadores do comércio e funcionários públicos. (p.102).

Esses fatores sociais, aliados a discussões e pesquisas em Psicologia e Educação sobre a importância dos primeiros anos de vida, no desenvolvimento da criança, propiciaram algumas mudanças no trabalho exercido nos Parques Infantis. Esse trabalho assumiu, por conseguinte, caráter pedagógico, fazendo com que a abordagem de atividades, como medidas de combate à desnutrição, continuassem a perpassar o atendimento às crianças pequenas.

As idéias de valorização do interesse e necessidade da criança foram difundidas e ganharam muita força, visto que refletiam o anseio de promover mudanças educacionais que atingiriam as esferas sociais e até econômicas, através da implementação de novas metodologias educativas subsidiadas pela Psicologia.

“[...] os educadores brasileiros [...] entendiam que era necessária uma educação renovada, para através dela, lançar as bases de uma sociedade com uma orientação social mais de acordo com as modernas exigências [...]” (VASCONCELOS, 1995, p. 37).

De acordo com Kuhlmann (1998), mesmo nessa época já havia uma preocupação com o cuidado e a educação, pois, para o autor, não se via apenas a preocupação com a assistência ou o enfoque médico-higienista, mas também se passou a incluir, nos cursos de formação de professores, os estudos de Psicologia infantil e de métodos pedagógicos.

Kuhlmann (1998) aponta para a ocorrência de um atendimento assistencial, ou melhor, de uma assistência científica, que abrangia aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres. Nesse sentido, era patente uma preocupação de educar, no entanto, diferente da concepção atual, que envolve o direito de um atendimento de qualidade, que toma a criança como um ser integral; era uma educação com a concepção voltada para o disciplinamento da população mais pobre.

No início do século XX, ainda não existiam no Brasil, políticas específicas voltadas para o cuidado e a educação das crianças pequenas, apenas iniciativas isoladas que não conseguiam atender a grande demanda ou que possibilitassem um trabalho além da proteção ou cuidados básicos de higiene, alimentação etc. No entanto, na Europa, desde o século XVIII já haviam iniciativas e discussões sobre a necessidade de aliar o cuidado e a educação para o atendimento das crianças pequenas.

Segundo Kuhlmann (1998), o assistencialismo que existia nas instituições brasileiras revela uma concepção de discriminação, pois demonstra uma preocupação de disciplinar as pessoas mais pobres, evitando a mortalidade infantil, a criminalidade, mas mantendo a sua submissão, e um padrão de qualidade baixo a fim de que permaneçam na sua camada social.

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN, 1998, p.182).

Embora Kuhlmann apresente que no processo histórico das instituições voltadas para a criança pequena, existisse uma concepção educativa por trás das ações de assistência e cuidado, existe uma dicotomia entre cuidar e educar até hoje na Educação Infantil no Brasil.

Características de oposição entre cuidar e educar, assistência e educação; ainda estão presentes e muito fortes, nas instituições de Educação Infantil, tendo até nos últimos anos marcado o tipo de atendimento e a formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas. Porém, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que isso realmente começou a mudar, já que, segundo Leite (2002), com a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos psicológico, físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

Foi através do direito inscrito na Constituição de 1988 e, finalmente, com a LDB, que a Educação Infantil passa a ser entendida, no Brasil, como parte da Educação Básica, sendo um direito da criança e não somente da mãe trabalhadora, adquirindo características importantes, até mesmo com relação à formação do profissional que atua nessa área, rompendo e mudando as características do atendimento e visando a um serviço de qualidade.

Desse modo, faz-se necessário apresentarmos dois documentos baseados na LDB, que servem de orientação para o trabalho na Educação Infantil e que serão utilizados para análise e discussão dos dados na presente pesquisa. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que têm caráter mandatório quanto à construção e realização de propostas pedagógicas, nas instituições, e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresentam orientações para o trabalho pedagógico.

1.1.1- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) – Parecer CEB Nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998, e Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

No relatório inicial do Parecer CEB Nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998, em vigor, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ressalva-se, na introdução, que a elaboração do documento é resultado de conquista, pela Constituição de 1988, que estabelece o direito à Educação Básica e inclui a Educação Infantil nesse bojo.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vem buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p. 1).

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica representa uma demanda essencial da sociedade democrática, como uma garantia do exercício pleno da cidadania. Assim, na introdução do documento, a integração da Educação Infantil como parte da Educação Básica é uma conquista muito importante de movimentos populares (pais, professores, pedagogos etc), já que passa a ser considerada um direito da criança, dever do Estado e da sociedade garanti-la, o que implica a definição de políticas, que, por sua vez, ainda estão em processo.

Embora as referências específicas à Educação Infantil, na legislação brasileira, sejam muito recentes e ainda apareçam de forma sucinta, as discussões sobre o tema vêm sendo aprofundadas, de sorte que medidas estão sendo tomadas para a garantia desse direito.

O documento trata do papel do Estado e da sociedade com relação às famílias brasileiras que possuem crianças pequenas, destacando a relação entre o cuidar e o educar, que, nas instituições, devem estar juntos, entendendo-se a criança como um ser integral e também ressaltando a importância da parceria entre a escola e a família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

[...] contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 04 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98 p.2, grifos do autor).

Desse modo, as DCNEI irão influenciar as concepções dos professores e, conseqüentemente, as propostas e currículos de cursos para a formação de professores que atuam na Educação Infantil. Certamente, podemos afirmar que estarão presentes na proposta do curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT-UNESP, que será analisada e discutida nesta pesquisa, e por isso nos fornecem parâmetros para categorizar e analisar que tipo de formação inicial está sendo oferecida, dentro da vinculação teoria e prática e também dos saberes necessários para garantia de educação com qualidade segundo a legislação vigente.

Além de influenciar os cursos de formação inicial dos professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil nortearão a formação continuada e orientações de suas secretarias e Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, que igualmente se baseiam nessas diretrizes, uma vez que são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos.

Outro documento que, embora não seja mandatório, também influencia muito os cursos de formação de professores, concepções de educação e criança e as práticas na Educação

Infantil, são os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF), integrado aos esforços das Secretarias de Estados e Municípios, a fim de qualificar os programas de educação infantil, podendo ser adotado na íntegra ou associado a outras propostas pelas equipes pedagógicas, mas que devem ser norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e que serão detalhadas mais adiante.

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p.2).

O Parecer CEB Nº 022/98, após a introdução, explana sobre o cuidado e a educação no âmbito familiar e público, citando Philippe Ariès e sua obra clássica, “A História Social da Criança e da Família (1981),” que trata das mudanças, ao longo da história, do conceito de criança e infância e como essas concepções marcaram o atendimento e a concepção de educação.

Um outro aspecto abordado no documento é a dificuldade de elaboração de políticas para organização da Educação Infantil, conseqüência da característica assistencial do atendimento, ou seja, inicialmente, a Educação Infantil foi criada para atender a crianças de baixa renda ou de famílias mais pobres, sem nenhuma função educativa, apenas como a prestação de um “favor” aos mais necessitados e não como um direito da criança pequena.

Na verdade, esta dificuldade de formação de políticas para Educação Infantil representa que a discriminação às camadas menos favorecidas, ocorre desde o século XIX.

Segundo Oliveira (2002) devido a entrada da mulher de classe média e alta no mercado de trabalho e das descobertas sobre a importância do desenvolvimento infantil, trouxe melhorias e mudanças nas políticas e propostas educativas que começaram a ser organizadas para o atendimento da criança pequena no Brasil.

Ainda no Parecer CEB Nº 022/98, é discutida a discriminação histórica com relação às crianças menos favorecidas e, conseqüentemente, o tipo de serviço oferecido, voltado para saúde, nutrição e higiene no âmbito da assistência, gerando uma diferença no atendimento de

crianças de creches (0-3 anos), que, erroneamente são vistas como instituições para atender as pessoas pobres, resultando em descaso, falta de qualificação profissional, propostas pedagógicas. Já as instituições chamadas de pré-escola (4-6 anos), que são mais frequentadas por crianças de famílias de renda média e também de renda alta, demonstram uma dificuldade em aliar nas suas práticas o cuidado e a educação, o que problematiza a implementação de políticas para essa modalidade de ensino, em que a pré-escola é compreendida como algo supérfluo.

Embora a Lei 9394/96 assim se refira a este seguimento da Educação Infantil (Pré-Escola), o conceito de pré-escola, acaba por ser entendido como “fora da escola” ou do “sistema regular de ensino”, portanto, em termos de políticas públicas, um “luxo” ou “supérfluo”. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p. 4).

Na seqüência, o documento destaca a Educação Infantil como primeira parte da Educação Básica e que, por isso, deverá ser acessível a todo cidadão, incluindo a criança pequena e a sua família. Isso enquadra na legislação o profissional que atua nessa área, que estipula formação profissional, mas que muitas vezes é desmerecida e não prepara para os cursos de formação em outros níveis de ensino. Focaliza, em acréscimo, a responsabilidade do município quanto aos recursos e oferecimento do serviço.

Por conseguinte, o Parecer CEB Nº 022/98 e a Resolução CEB Nº 1/99 influenciarão a formação e a elaboração de propostas pedagógicas dos cursos e das propostas das instituições escolares, relacionando as novas concepções de educação, criança e, inclusive, atividade. Além disso, realçam a necessidade da discussão sobre as transformações das famílias, com mudanças de papéis dos pais, a entrada das mães no mercado de trabalho, o papel da mídia e dos meios de comunicação, na vida das crianças.

No Parecer CEB Nº 022/98, fica claro que todos esses assuntos devem ser contemplados nos cursos de formação, ao lado de conhecimentos de Psicologia, Sociologia, Filosofia, Ética, Lingüística etc., que acabam sendo estudados e vistos de maneira superficial, sem profundidade, demonstrando e possibilitando as falhas na formação inicial, as quais poderão gerar problemas e uma concepção errada do atendimento à criança e das práticas pedagógicas.

Além disso, os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sócio linguística, história, filosofia, sociologia, comunicação, ética, política e estética são muito superficialmente trabalhados nos cursos Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças. Daí surgem as tendências que atribuem às didáticas e metodologias de ensino um lugar todo poderoso, como panacéia para o "ensino de qualidade", derivado de teorias quase milagrosas na consecução de resultados educacionais. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p.5).

Um dos equívocos citados no documento refere-se à crença de que, para melhoria do atendimento nas instituições de Educação Infantil, o ensino de qualidade resulta de teorias sobre didática e metodologia de ensino.

Dessa forma, ao planejar propostas curriculares e projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, garantindo a especificidade da criança pequena, que possui interesses e necessidades diferentes das outras crianças. Conseqüentemente, é necessário atentar para alguns pontos essenciais:

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento “as necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade. Desta forma, Estado, sociedade civil e famílias passam a descobrir múltiplas estratégias de atender, acolher, estimular, apoiar e educar suas crianças, cuidando delas. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p. 6).

Segundo o Parecer CEB Nº 022/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil justificam os benefícios do bom atendimento para Educação Infantil: a necessidade decorrente da nova dinâmica familiar, com a participação e envolvimento dos pais no mercado de trabalho, exigindo tempo longe dos filhos; o sucesso e a garantia de condições para que a criança progrida nos demais níveis de ensino; e o terceiro aspecto, garantir a igualdade no direito ao acesso a educação, como possibilidade do desenvolvimento integral da criança, através de um atendimento de qualidade, que integre cuidado e educação.

O grande desafio percebido, para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, é a progressão entre a articulação das atividades de comunicação e ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para educação fundamental. O cuidado e a educação de qualidade para Educação Infantil só serão algo concreto com a integração entre as famílias e os profissionais, a fim de atingirem as expectativas para esse tipo de instituição. Conforme a Constituição Federal de 1988 em conjunto com outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, as crianças de 0 a 6 anos são consideradas como “sujeitos de direito”, o que lhes garante e possibilita inúmeras oportunidades de reivindicação de saúde, lazer, e principalmente de educação de qualidade.

Ao analisar a questão das propostas pedagógicas, a lei atribui grande importância ao papel dos educadores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação e interpretação com as famílias, como se depreende dos Arts. 13, I, II, VI; 14, I, II da LDBEN (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p. 8).

Assim, de acordo com o documento, para melhoria da qualidade da Educação Infantil é preciso, além de uma boa formação inicial dos profissionais que atuam na área, sua atualização em serviço – ou formação continuada –, é fundamental.

Os cursos de formação de docentes para Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda. (Parecer CEB Nº 022/98, p. 8).

Outro aspecto considerado nas Diretrizes refere-se à formação dos profissionais, que consiste na oportunidade de qualificação profissional para os leigos, a fim de garantir a qualidade da educação oferecida às crianças e às famílias.

A seguir, apresentaremos brevemente a Resolução contendo as sete Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

1.1.2. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999

A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, institui no artigo 1º as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Segundo o exposto no artigo 2º, o documento foi criado para nortear as instituições de Educação Infantil do sistema de brasileiro de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As sete diretrizes estão descritas no artigo 3º, que dispõe, no inciso I, os princípios norteadores das propostas pedagógicas das instituições: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.⁴

⁴ Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

Art. 3º - São as seguintes as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos norteadores:

A. Princípios Éticos da Autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem Comum;

B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem democrática;

c. Princípios Estéticos da sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações artísticas e Culturais.

II- As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade educacional, nos vários contextos em que se situem.

III- As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, Práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (Parecer CEB Nº 022/98, p. 17).

O inciso II define Propostas Pedagógicas que reconheçam a identidade pessoal dos alunos, de suas famílias e também dos profissionais e da unidade educacional, no contexto inserido.

Outro ponto importante está destacado no inciso III, que discorre sobre a promoção de propostas pedagógicas que possibilitem a integração entre o cuidar e o educar, entendendo a criança como um ser integral e completo em todos os seus aspectos: físico, emocional, afetivo, cognitivo/lingüístico e social.

Ainda no artigo 3º, o inciso IV, na esteira do inciso anterior, que reconhece as crianças como seres íntegros, que aprendem articulando conhecimentos sobre si, os outros e o ambiente, preconiza que as propostas pedagógicas devem prever atividades intencionais, com ações livres ou estruturadas, para contribuir com a interação de diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã.

O inciso V da Resolução focaliza a organização das estratégias de avaliação e acompanhamento das crianças, sem o objetivo de promoção, como está posto na LDBEN, art. 31.

Conforme o inciso VI, as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, ou seja, deve fazer parte da construção desse material pelo menos um profissional da área de educação, com diploma de Curso de Formação de Professores em nível superior.

O inciso VII apresenta que o tipo de gestão a ser desenvolvida nas instituições de educação infantil é a gestão democrática, a partir de uma liderança responsável e de qualidade, garantindo à criança e à família o direito ao cuidado e à educação.

Por fim, o inciso VIII estabelece que as Propostas Pedagógicas e os regimentos das instituições de Educação Infantil devem propiciar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário, que possibilitem a avaliação, adoção, execução e o aperfeiçoamento das diretrizes.

1.1.3. Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1998, constituindo-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas para contribuir com uma prática educativa de qualidade, que promova as condições para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Segundo o Parecer CEB Nº 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

[...] os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória, esta proposta do MEC⁵ vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-lo na íntegra ou associá-la a outras propostas. (BRASIL, Parecer CEB Nº 022/98, p. 2).

Dentro das propostas de ações, destacam a diferenciação entre o cuidado e educação e a necessidade de trabalhar esses dois aspectos de forma integrada, enfatizando ambas as funções como complementares e indissociáveis: “cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família”; também diferenciam o trabalho entre crianças de 0-3 anos e de 4-6 anos, conforme a Política Nacional de Educação Infantil – 0 a 6 anos (1994).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil propõem tratar de subsídios para a implantação de práticas educativas de qualidade, as quais possam cooperar para o exercício da cidadania das crianças brasileiras como cidadãos autônomos, participativos e cooperativos.

O material ainda pontua alguns princípios:

1. Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

⁵ Ministério da Educação e Cultura.

2. O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
3. O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
4. A socialização das crianças, por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
5. O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil estão organizados e divididos em três partes: Documento Introdutório (volume 1); Formação Pessoal e Social (volume 2); Conhecimento de Mundo (volume 3).

Na parte introdutória do documento, é realizada uma reflexão sobre as creches e pré-escolas, no Brasil, ressaltando as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, e orientando a divisão dos eixos de trabalho: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

No Eixo Formação Pessoal e Social, o documento trata dos principalmente dos processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Já o eixo sobre Conhecimento de Mundo abrange a construção das diferentes linguagens pelas crianças, através das relações estabelecidas, enfocando os seguintes objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O material apresenta os componentes curriculares, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o professor, em cada uma das áreas do conhecimento apontadas anteriormente, regidos por uma concepção comum.

Nos objetivos, são explicitadas as intenções educativas e fixadas as capacidades que as crianças poderão desenvolver, como consequência de ações intencionais do professor. Neste caso, a atuação necessária do professor será propiciar o desenvolvimento de capacidades de ordem física, cognitiva, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal e inserção social.

Os conteúdos abordados incluem, para além dos fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. Assim, no material, os conteúdos estão divididos entre:

- **conteúdos conceituais:** que envolvem a construção ativa das capacidades para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade.

- **conteúdos procedimentais:** referem-se ao “saber fazer” e explicitam que desenvolver procedimentos significa apropriar-se de “ferramentas” da cultura humana necessárias para viver.

- **conteúdos atitudinais:** associados a valores, atitudes e normas.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, encontra-se igualmente a preocupação de se garantir, dentro da instituição de Educação Infantil e dos projetos educativos, a pluralidade cultural, ou seja, o respeito às diferentes culturas (etnias, crenças, costumes, valores etc.), por intermédio do desenvolvimento da identidade das crianças e de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Outro aspecto abordado no documento e ligado às orientações didáticas para o professor é a questão da importância das trocas entre as crianças de diferentes idades, a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios sobre algum assunto a ser abordado, além da identidade e da diversidade. Também trata da importância de criar desafios instigantes para as crianças, a fim de despertar o interesse e propor resolução de problemas, criando situações de ensino significativas e contextualizadas, mediante a preparação do ambiente e da intencionalidade educativa.

Por fim, aborda ainda a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, considerando a competência polivalente do professor/educador, que deve trabalhar com conteúdos de natureza diversas, os quais abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Desta forma, o conceito de atividade presente nos RCNEI, é o conceito que envolve um planejamento e objetiva uma aprendizagem da criança, ou seja, as atividades são preparadas pelo educador que possui intencionalidade com suas ações e para isto a criança precisa ser ativa e agir, uma vez que a atividade deve ser desafiadora e conseqüentemente mover o interesse. Fica evidente nos RCNEI, vol. I p. 56 que as atividades “são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem... com intenção de oferecer desafios...”.

Embora seja um material elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e sirva de referência para orientar as ações nas instituições de Educação Infantil, no Brasil, esse trabalho recebeu críticas, por conceber o contexto escolar de forma diferente da realidade, por pressupor a leitura por parte de profissionais da área com qualificação profissional em nível

superior, dominando conhecimentos sobre desenvolvimento da criança, pela linguagem adotada e por referir-se à educação infantil como ensino.

As críticas foram feitas a partir da análise de especialistas, pesquisadores e profissionais da área, que elaboraram pareceres a respeito da versão preliminar dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Cerisara (2005), em um artigo publicado no livro *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*⁶, analisa e sistematiza uma porcentagem destes pareceres e aponta alguns problemas do documento.

No entanto, Cerisara (2005), destaca que quando o material preliminar dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, foi enviado à especialistas da área para apreciação, percebeu-se uma diversidade de opiniões sobre o material, ou seja, não havia um consenso revelando os diferentes olhares e que esta é uma área ainda em construção muito recente.

Assim, uma das críticas refere-se a questão da elaboração de um documento que abrangesse a diversidade da educação infantil que existe no Brasil e também a linguagem empregada no texto, o excesso de detalhamento e a estrutura, apresentando muitas divisões e subitens.

Segundo Cerisara (2005) “[...] A extensão do documento foi questionada por vários pareceristas, assim como foi apontada a necessidade de uma padronização quanto ao estilo de linguagem[...]”.

Outro ponto dos RCNEI que recebeu críticas, mas que também teve o contraponto dos pareceristas, foi a questão da compreensão da natureza do material, ou seja, a questão de que este documento pode ser visto como um manual/ cartilha para os professores, tendo apenas um uso meramente instrumental. Desta forma, os especialistas da área reforçam a posição de que o documento deva ser orientador e servir de referência aos profissionais da área.

[...] pareceristas que defendem um documento que seja orientador, um referencial como o próprio título afirma ser, mas cujo texto parece mais um receituário[...]. Neste sentido, há uma preocupação por parte de um número expressivo de pareceres a respeito aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, no sentido de haver um cuidado com a linguagem adotada e com as possibilidades de diálogo dos mesmos com o documento apresentado, devido à diversidade de formação encontrada nas diferentes regiões brasileiras entres estes profissionais. Há várias indicações no sentido de que o RCNEI deve conduzir-se de modo a não se tornar compulsório, mas uma referência Nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição. (Cerisara, 2005, p. 26-27).

Mediante estas observações, no primeiro volume dos RCNEI, fica evidente que o material constitui-se como referência e que nenhuma instituição é obrigada a segui-lo, mas

⁶ Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs). 5. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polemicas do nosso tempo; 62)

que poderá auxiliar os profissionais da área através de experiências, que poderão ser adequadas a realidade de cada local do Brasil.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (Referencial Curricular para Educação Infantil, v.1. p 13)

Continuando ...

Considerando e respeitando pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

Nessa perspectiva, o uso deste Referencial só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados.

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de qualidade suficiente e a adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (RCNEI p. 14)

Assim, existe uma preocupação em ressaltar que o Referencial não é um manual, mas uma referência que visa auxiliar os profissionais para melhoria do atendimento na educação infantil, no entanto é preciso clareza deste teor para que não ocorra interpretações equivocadas deste material.

Além destas preocupações apresentadas pelos pareceristas, que analisaram os referenciais, existe um outro aspecto que permite a interpretação de secundarizar a educação infantil ao ensino fundamental, ou seja, tratar a educação infantil como uma modalidade de educação subordinada ao ensino fundamental, ou ainda, que seus parâmetros devam ser parecidos com os parâmetros do ensino fundamental, reforçando a idéia de que o documento apoiaria a proposta de escolarização precoce das crianças e demonstrando assim uma concepção de criança como sujeito escolar.

No entanto, segundo Cerisara (2005), outros pareceristas apontam que o documento tem a intenção apresentar uma concepção de criança que considera todas as dimensões da criança e não apenas o cognitivo, mas que revela a divergência de opiniões sobre a análise e conteúdo dos referenciais.

É importante destacar que no estudo realizado por Cerisara (2005), os pareceres analisados por ela sobre os RCNEI, apresentam sobre as concepções teóricas uma mistura de pensamentos, ou melhor, uma abordagem baseada na psicologia envolvendo vários autores que possuem diferenças e até divergências em algumas linhas teóricas.

Um último aspecto que recebeu críticas, está relacionado às especificidades das crianças em cada faixa etária, ou em cada etapa de seu desenvolvimento. Existe a necessidade de se especificar cuidado e educação para crianças que já conseguem andar, falar e aquelas que embora tenham mesma idade ainda não adquiriram estas habilidades.

A análise dos pareceres e a diversidade de pontos de vista neles apresentados parecem indicar fortemente que a área de educação infantil é ainda uma área em processo de construção. Ou seja, foram vários os aspectos em que os pareceristas tiveram posições conflitantes e divergentes. Isso, no meu entender, não é positivo ou negativo, é antes, uma marca do processo de amadurecimento de uma área ainda tão recente e com uma diversidade tão grande. Parece que podemos dizer que a educação infantil, pela sua especificidade, ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil do país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas. (Cerisara, 2005 p. 43-44)

[...] as preocupações e alertas feitos nos pareceres permanecem e devem estar presentes na continuidade deste processo, [...] lutar para que a especificidade da educação infantil seja garantida Cerisara (2005, p.44)

Embora muitos pareceristas apontados por Cerisara (2005) em seu artigo, apontam as incoerências no material preliminar dos RCNEI, ela afirma a diversidade de pensamentos, e que esta é uma área em construção e que necessita de discussão e contribuições. Desta forma, iremos analisar os saberes e a formação do professor de educação infantil, tomando por base este documento, por ser um documento oficial, por sua divulgação Nacional, e assim pode ser referência e influenciar muitos cursos de formação, práticas, programas e planejamento de instituições e finalmente por apresentar no seu bojo concepções e a importância da ação da criança e da aprendizagem mediante o interesse.

Não obstante, conforme Spada (2006), pesquisadores diretamente ligados à Educação Infantil, como Cerisara (2000), Kuhlmann(1998), Martinez e Palhares (2000), afirmam que os RCNEI, embora tenham limitações, devem ser orientador ou referencial para o trabalho dos professores e não um manual ou uma cartilha, com uso meramente instrumental, em que todos os passos devem ser seguidos. Assim, mesmo que tenha recebido críticas, como as

mencionadas anteriormente, esse documento é importante e pode ajudar o educador a se orientar quanto às suas ações na educação infantil.

Uma vez que apresenta um conceito de atividade baseado nas idéias de Piaget e outros teóricos que valorizam a ação da criança como instrumento essencial para aprender, enfatizando a importância do brincar na construção do conhecimento.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, p.21 e 22, v.1)

Nesta perspectiva a concepção de atividade proposta pelo referencial, aparece como a concepção das situações de aprendizagem, que segundo o material devem ser orientadas pelo professor, mas baseadas nas necessidades e demandas das crianças, na compreensão da importância da experimentação e do erro como uma forma de construção. A ação da criança e a interação com o meio e com outras pessoas são essenciais para aprendizagem.

Assim foram vários teóricos que influenciaram e marcaram tanto a história da Educação Infantil no Brasil, como também as leis educacionais, diretrizes e referenciais curriculares. No próximo capítulo apresentaremos os estudiosos e teóricos que marcaram a educação infantil no aspecto das atividades e que ressaltaram a importância da ação como instrumento essencial para aprender.

CAPÍTULO II

Precursos da Educação Infantil e a importância da atividade

Diante do breve histórico apresentado sobre a trajetória da Educação Infantil brasileira, notamos que as idéias que contribuíram para as mudanças e também emprestaram fundamento às concepções contidas nos documentos oficiais que orientam esse trabalho, postulam em comum a importância da atividade da criança, no processo ensino-aprendizagem. Segundo Garms (1998), o princípio da atividade concerne tanto a aspectos do desenvolvimento da criança quanto a aspectos da prática pedagógica. Esse princípio propõe que a prática pedagógica deve considerar e estimular as disposições naturais, ativas, próprias do desenvolvimento da criança, compreendendo-a como um ser ativo, movido pelo interesse e necessidade. Nesse caso, então, o papel da ação educativa é favorecer a autonomia nas atividades, para que a criança alcance o desenvolvimento.

Vasconcelos (1995) destaca a influência das idéias de Piaget, na Educação Infantil no Brasil, desde o início do século XX, mais precisamente do final da década de 20, quando essas concepções adentraram o cenário educacional brasileiro. Foi o movimento da Escola Nova que possibilitou a difusão das idéias piagetianas. A partir da década de 70, educadores e psicólogos começaram a utilizar as idéias de Piaget para criar propostas pedagógicas e, assim, ele foi “descoberto” por educadores e psicólogos. No entanto, as suas idéias não foram as únicas que penetraram na educação via movimento Escola Nova.

As idéias dos propugnadores da Escola Ativa foram consubstanciadas em tendências pedagógicas predominantes ainda hoje, em nosso país, em programas educacionais voltados às crianças pequenas.

Podemos destacar alguns deles, como Froebel, Montessori, Freinet e Piaget que, nos termos de Angotti (2002), alicerçam as principais tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando a Educação Infantil, conferindo embasamento para as propostas pedagógicas das escolas, além de estarem presentes nas bibliografias dos cursos de formação inicial de professores, com destaque para o curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, objeto da presente pesquisa e, assim, podendo ser divulgado ou traduzido nas práticas das ex-alunas, participantes deste estudo.

Nessa perspectiva, assim como para Angotti (2002), a escolha desses autores está baseada:

...na importância deles, detectada pelo legado pedagógico que construíram, pela produção registrada na literatura mundial (suas obras estão editadas nos mais variados idiomas), pelas constantes referências da influência que tiveram nas origens da pré-escola no Brasil, expressas na literatura existente.

Outro fator na escolha advém do fato de representarem tendências pedagógicas variadas de grande difusão em cursos de formação de professores e, portanto, passíveis de disseminação nas práticas de nossas escolas. (ANGOTTI, 2002, p. XVIII)

2.1. Frederico Froebel (1782 -1852)

Frederico Froebel pode ser considerado o Pedagogo da Infância, por ter priorizado, durante toda a sua vida, o processo de descortinar a criança, conhecê-la em seus interesses, em suas condições e necessidade para poder adequar a educação, as instituições educativas na garantia do afloramento desses seres. (ANGOTTI, 2002, p.7).

Froebel era de família protestante e, por isso, seus princípios são filosófico-teológicos, demonstrando um espírito profundamente religioso, que desejava manifestar ao exterior a sua união interior com Deus, determinando alguns de seus postulados, tais como: o educando tem que ser tratado de acordo com sua dignidade de filho de Deus, dentro de um clima de compreensão e liberdade. O educador é obrigado a respeitar o discípulo em toda sua integridade, como um guia, e também como sujeito ativo da educação, conhecendo os diversos graus de desenvolvimento do homem, para realizar sua tarefa com êxito. Ele vê a mulher como uma educadora em potencial, aliando habilidades como a sabedoria, observação, cultura etc.

Froebel trabalhou com Pestalozzi⁷ e, embora tenha recebido influência dele, foi independente e crítico, ao formular seus princípios educacionais, considerados politicamente radicais e, durante alguns anos, banidos da Prússia.

Nicolau (1994, apud BATISTA; MENDONÇA; ZAMBERLAN, 2005) afirma que suas idéias reformularam a educação e a essência de sua pedagogia são as idéias de atividade e liberdade.

Segundo Angotti (2002), os princípios propostos por Froebel convergem para o eixo da auto-realização que se efetiva através da atividade e da auto-atividade.

A atividade como princípio pode ser caracterizada como a força propulsora interior, processo pelo qual o indivíduo realiza sua própria natureza, constrói seu próprio mundo ou a representação do exterior, e pelo qual une e harmoniza os dois.

⁷ Pestalozzi (1746-1827), conforme BATISTA, MENDONÇA e ZAMBERLAN (2005, p.19 e 20), começou na educação trabalhando com órfãos em ensino industrial e levou adiante as idéias de prontidão (do mais simples ao mais complexo).

O organismo de atividades espontâneas deve exprimir sua natureza de acordo com a lei fixa de desenvolvimento.

O desenrolar de uma atividade é a fonte para a irrupção de novos interesses, de novos ramos de conhecimento (conteúdo) que se originam na espontaneidade, o que, por sua vez, ocasiona o nascer de muitas outras atividades [...] devem ser expressos através da ação [...] (ANGOTTI, 2002, p.9).

Idealizou recursos e materiais sistematizados para as crianças se expressarem de acordo com suas principais concepções, baseados nas atividades e interesses das fases da vida da criança. Assim, sua proposta fundamenta-se nas atividades, nas quais o caráter lúdico é o fator determinante da aprendizagem das crianças, como brincar e desenhar livremente.

Froebel considerava a importância da atividade espontânea para o desenvolvimento do conhecimento e do caráter, sendo determinada pelo princípio do interesse e da necessidade levando ao crescimento e a atividade construtiva, que consiste no estímulo e direção da parte para o todo, conduzindo à disciplina e autoconsciência.

Destaca a importância de atividades de exploração sensorial favorecendo o desenvolvimento intuitivo das coisas. Pontuava regras para as propostas de atividades, a criança tinha liberdade para escolher os materiais, mas a forma de utilizá-lo deveria ser pré-estabelecida pelo professor, com a finalidade de disciplinamento do desenvolvimento.

Em 1837, Froebel abriu o primeiro Jardim de Infância (*Kindergarten*), onde as crianças eram tratadas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro, no contexto da república da infância, baseando-se no adestramento manual em que a criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. Foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, a apreender o significado da família, nas relações humanas. A proposta desse educador tem como material básico aqueles utilizados pelos dons e pelas ocupações.

Froebel contribuiu para a Pedagogia moderna, apontando o ser humano como um ser essencialmente dinâmico e produtivo, e não meramente receptivo, concebendo a atividade como uma ação para desenvolver não só os movimentos físicos, mas também os processos mentais da criança. No entanto, Piaget (1970) considera Pestalozzi e Froebel como verdadeiros precursores dos métodos ativos, ainda que destaque que, em Froebel, há um contraste entre a idéia de atividade que adota e as realizações que propõe para efetivá-las. Assim, segundo Garms (1998), Froebel, apesar de reconhecer o conhecimento intuitivo ou prático da infância, não construiu uma psicologia necessária para a elaboração de propostas educativas adequadas às leis do desenvolvimento mental.

2.2. Maria Montessori (1870- 1952)

A proposição de Montessori para a Pedagogia Científica revela-se no processo de observação constante, realizado pelo professor sobre seu aluno, que irá gerar investigação para adequação das condições que assegurem à criança a livre expressão do seu ser, no sentido da plenitude de sua natureza. (ANGOTTI, 2002, p.23).

Formada em medicina, iniciou seu trabalho com crianças denominadas na época como anormais, ou seja, hoje denominadas Portadoras de Necessidades Especiais e a partir deste trabalho dedicou-se a estudos sobre educação. Sua pedagogia está relacionada com a normatização (consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade). O método montessoriano tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, através da auto-educação, com a qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser empregado, além de proporcionar a cooperação.

Os princípios norteadores de seu trabalho, conforme ANGOTTI (2002), estão calcados na epistemologia sensório-empirista ou ensino intuitivo, que faz a educação das sensações, das intuições para a inteligência, do abstrato e do pensamento operatório. Outros princípios são as atividades (considerada a mola propulsora, a força motriz da construção da personalidade humana) e a liberdade individual (libertação das coações do adulto – a liberdade tem um limite). Assim, na escola, segundo Montessori, a criança era livre para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação, mas estes já estavam preestabelecidos, como os conjuntos de jogos e outros materiais que desenvolveu.

Uma característica marcante do seu método é o silêncio e o autocontrole do ser. Seu interesse pelo ensino é contrário a procedimentos que não permitam a iniciativa do aluno, de sorte que se baseia em uma necessidade vital para a criança, que é a de aprender fazendo. Sua metodologia, fundamenta-se no princípio da livre escolha e do ambiente preparado; assim, em cada etapa do crescimento mental da criança, são proporcionadas atividades correspondentes, com as quais se desenvolvem suas faculdades.

Leva em conta um grande respeito pela personalidade da criança, concedendo-lhe espaço para crescer em uma independência biológica, permitindo-se à criança margem de liberdade que se constitui no fundamento de uma disciplina real. A proposta de sua metodologia é a educação sensorial, com a finalidade de educar os movimentos e constituir a personalidade infantil.

Desse modo, aborda a construção da personalidade, através do desenvolvimento da inteligência, independência e autonomia, para ser capaz de dirigir a sua própria vida. Permite

ao professor tratar cada criança individualmente, de acordo com suas necessidades individuais, pois respeita o ritmo de cada uma.

Não necessita desenvolver o espírito de competência e, a cada momento, procura oferecer às crianças muitas oportunidades para ajuda mútua, o que é feito com grande prazer e alegria.

Com relação à atividade, Montessori procura canalizar a educação muscular para algo do interesse das crianças. Considera, dessa forma, o movimento como representação e exteriorização da atividade psíquica espontânea do indivíduo, a qual, para ela, manifestava-se na liberdade de efetivar trabalhos.

Montessori ficou muito conhecida pela criação de materiais adequados à exploração sensorial e pela adequação do tamanho do mobiliário das instituições ao tamanho das crianças.

O método montessoriano se propõe desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e com os componentes emocionais. Ela entendia que a atividade precisava envolver a criança, sendo pensada e determinada de acordo com o interesse do aluno, para levá-lo à livre escolha e à disciplina ativa.

Mesmo que tenha contribuído com novas idéias para educação infantil, a proposta montessoriana recebeu algumas críticas quanto à rigidez com relação aos exercícios e ao uso dos materiais, ou a exigência do silêncio e do trabalho individual (a criança manipula materiais, sozinha em seu “tapetinho”).

Segundo Garms (1998), os princípios propostos no método montessoriano estão alicerçados na educação da vontade, da atenção e da cooperação, mas também na individualidade ou individualismo. Grande são as influências de Montessori, mas segundo Lourenço Filho *apud* Garms (1998), existem algumas contradições:

“ A criança é livre, mas livre apenas na escolha dos objetos sobre que possa agir. Esses objetos são preestabelecidos, sempre os mesmos, típicos para com gênero de atividades.” (p.183-184)

Nesta perspectiva, a criança é ativa, pois tem que construir suas hipóteses sobre os materiais, objetos e situações que são preparadas para sua aprendizagem, em um ambiente motivador, no entanto, os momentos individuais prevalecem os momentos de trocas entre as crianças.

2.3. Celestin Freinet (1896-1966)

O processo educativo de concepção freinetiana preza a vida equilibrada entre o indivíduo e o seu meio social (normalização); a vida libertada das amarras autoritárias e coercitivas às quais adultos e crianças, muitas vezes, estão submetidos [...] a educação deve liberar ao máximo as crianças, mostrar caminhos para a sua realização supõe a organização dos interesses e das capacidades infantis, possibilitando o desenvolvimento máximo de sua personalidade em atividades - trabalho que lhe garantam prazer, a satisfação em sua realização. (ANGOTTI, 2002, p.47).

Freinet viveu durante um período muito conturbado, o período das grandes guerras, vivenciando esse contexto de perto, o que lhe proporcionou uma preocupação e uma visão educativa mais humanitária, voltada para a liberdade do indivíduo, permitindo a realização plena do trabalho.

Na sua concepção, a sociedade é cheia de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais que nela existem, sendo que tais contradições penetram em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. Para ele, a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita através do trabalho (atividade coletiva) e liberdade é aquilo que decidimos em conjunto.

Analizou de forma crítica o autoritarismo da escola tradicional⁸, expresso nas regras rígidas da organização do trabalho, no conteúdo determinado de forma arbitrária, compartimentado e defasado em relação à realidade social e ao progresso das ciências. Por isso, era contra o autoritarismo sob qualquer aspecto, sendo contrário à imposição de castigos e sanções, de maneira que a relação professor - aluno era baseada no respeito mútuo.

Para Freinet, as mudanças necessárias na educação deveriam ser feitas pelos próprios professores, que deveriam estabelecer uma relação de afetividade, ancorada no respeito, cooperação e responsabilidade diante do grupo.

A proposta pedagógica criada por ele caracteriza-se por sua dimensão social, evidenciada pela defesa de uma escola centrada na criança, vista não como um indivíduo isolado, mas alguém inserido em uma comunidade.

Atribui grande ênfase ao trabalho, às atividades manuais, que, para ele, têm importância semelhante às intelectuais; a disciplina e a autoridade, na sua perspectiva, resultam do trabalho organizado. Questiona as tarefas escolares repetitivas e enfadonhas, opostas aos

⁸ A escola tradicional, segundo Demerval Saviani (1983), difundia um ensino centrado e organizado em torno da figura do professor. As lições dos alunos são seguidas com disciplina e atenção, direcionadas pelo mestre-escola, ao aluno, que competia aprender. Atribui ao aluno toda a responsabilidade pelas dificuldades para aprender, ou pelo fracasso escolar.

jogos (atividades lúdicas, recreio). Estabelece para o professor um material para avaliação de suas práticas, que são as invariantes pedagógicas versadas sobre três aspectos (a natureza da criança, as reações das crianças e as técnicas educativas).

A escola, por ele concebida, é vista como elemento ativo de mudança social e é também popular, por não marginalizar as crianças das classes menos favorecidas; em sua metodologia, propõe o trabalho/jogo como atividade fundamental, com vários procedimentos, como o jornal mural, tateamento experimental, aula-passeio, criação do livro da vida, do jornal escolar, o desenho livre, o texto livre, a correspondência interescolar, o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores etc. Essas técnicas têm como objetivo favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais, porém não são um fim em si mesmas, porém momentos de um processo de aprendizagem, que, ao partir dos interesses da criança, propicia as condições para o estabelecimento da apropriação do conhecimento.

Vemos que Freinet considera a aquisição do conhecimento como fundamental, mas essa aquisição deve ser garantida de forma significativa. Para ele, conforme Angotti (2002), a atividade deve satisfazer a necessidade da criança e suprir seus interesses, vontades, através do trabalho jogo e de situações em que a criança possa fazer suas escolhas na maneira de se expressar, tendo também a oportunidade cooperar e interagir com o outro.

Segundo Garms (1998), um dos princípios básicos de Freinet, é a atividade espontânea, o ponto inicial da educação parte da atividade espontânea da criança e dos seus interesses.

Em sua proposta, os instrumentos e os meios são importantes para propiciar participação e interesse, são mediadores para liberar e despertar o interesse para o trabalho. A experiência é a possibilidade para que a criança chegue ao conhecimento. Assim, para Freinet, criação, trabalho e experiência, em ação conjunta, resultam em aprendizagem.

Na sua visão, a técnica essencial da educação consiste em proporcionar ao aluno a possibilidade de realizar um trabalho real, prático, concreto, socialmente produtivo: as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais e a disciplina e a autoridade são fruto do trabalho organizado.” (GARMS, 1998, p. 35)

Freinet concebe a educação como um processo dinâmico que se modifica com o tempo e que está determinado pelas condições sociais, precisando ser transformado para se adequar ou se adaptar à vida. Essa tarefa estaria nas mãos do professor, que obtém sucesso quando toma consciência de que a educação é uma necessidade, e precisa estar de acordo com a realidade. Ele acredita no poder transformador da educação, de forma que propõe uma

pedagogia que proporciona à criança um papel ativo no processo educativo, de acordo com seus interesses.

O trabalho, na sua proposta, é algo que deve ser valorizado e praticado cotidianamente, pois ele compreende a educação como a preparação para a vida social; assim, a realização do trabalho cooperativo, a fim de transformar a sociedade, são os objetivos da prática pedagógica. Uma atividade que demonstra a valorização da cooperação, segundo Angotti (2002) é a construção do Jornal Mural, em que a criança analisa seu trabalho suas atividades e ações e também a dos colegas, criticando ou felicitando a postura do grupo e construindo propostas para melhoria da convivência e do trabalho realizado.

Podemos afirmar que Freinet é um dos pedagogos que mais contribuições oferece àqueles que, atualmente, estão preocupados com a construção de uma escola ativa, dinâmica, historicamente inserida em um contexto social e cultural, já que, na visão de Angotti (2002), compreendia a atividade como uma forma de possibilitar à criança alcançar o autocontrole e a organização das suas ações; afirmava que o processo da realização das tarefas deveria ser prazeroso e interessante, respeitando o ritmo de cada um e permitindo a cooperação, a participação e a ação ativa na formação.

Assim, os precursores citados anteriormente, que marcaram a Educação infantil, embora exibam divergências epistemológicas e, conseqüentemente metodológicas, quanto à prática pedagógica, consideram a importância da atividade e da ação como instrumento essencial para aprender.

2.4. Entendendo a importância das atividades na Educação Infantil

Nossas concepções, científicas, ou outras, são apenas ficções, ficções cheias de contradições lógicas, mas que são boas na medida em que nos permitem agir praticamente sobre a realidade. (CLAPARÈDE, 1958, p.24).

Apresentadas as idéias principais da proposta pedagógica de cada autor, destacamos outro teórico que, embora não tenha elaborado uma proposta pedagógica propriamente, mas que conseguiu sintetizar e expressar a fundamentação para uma pedagogia que privilegia a ação como instrumento essencial para aprender: Piaget. Por meio de sua psicologia genética, influenciou a elaboração de práticas pedagógicas da educação infantil, no Brasil e no mundo.

Assim, essas concepções ou teorias, elaboradas pelos precursores da Educação Infantil e consubstanciadas em propostas pedagógicas, representam, para Kramer (1991, apud

ANGOTTI, 2002 e GARMS 1998), três tendências predominantes na educação infantil, no Brasil, caracterizando o atendimento e as práticas educativas:

A tendência romântica: a pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes, a professora a jardineira. A educação deve favorecer o desenvolvimento natural. (p.25). Representantes: Froebel e Montessori.

A tendência cognitiva: a criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar o lugar de tornar as crianças inteligentes – A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo (p. 28), representada por Piaget.

A tendência crítica: a pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social (p.33), cujo representante é C. Freinet. (KRAMER, 1991 apud ANGOTTI, 2002 e GARMS, 1998, p.25,28,33).

Essas propostas influenciaram as práticas educativas na Educação Infantil brasileira⁹, através de suas metodologias e da concepção de atividade, assim como Froebel, Montessori e Freinet abriram caminho, demonstrando que era preciso educar a criança respeitando seus interesses e provocando a sua ação. Mas, efetivamente, foi e é a psicologia genética de Jean Piaget, como afirma Gillieron (1987), a teoria que melhor corresponde aos chamados “novos” métodos pedagógicos e a que melhor pode justificá-los (ainda que *a posteriori*).

Além de Piaget, também queremos destacar as contribuições de Edouard Claparède que discorre sobre a importância da necessidade e do interesse do indivíduo por suas ações e atividades.

Assim, as contribuições destes dois teóricos subsidiarão o conceito de atividade utilizado nesta pesquisa, pois sintetizam a importância da atividade e da ação como instrumento para aprender, ou seja, do movimento interno da criança (interesse e a necessidade). Piaget, ao oferecer a imagem de uma criança criativa, ativa e construtora dos seus próprios conhecimentos, possibilitou redefinir a educação, submetida durante muito tempo à perspectiva condutivista, revelando a inadequação das práticas que afirmavam que a inteligência infantil poderia conviver com métodos pedagógicos de pura receptividade. Passando a divulgar a importância da ação para aprender e da concepção de atividade auto-estruturante, que completa as idéias de Claparède sobre a atividade funcional.

⁹ Embora possuam idéias diferentes, e percebam finalidades distintas para procedimentos como desenho, brincadeiras etc, estes precursores influenciam práticas de atividades até hoje. Ex:

1- Froebel: trabalhos manuais, jardinagem, dobradura, recortar etc.

2- Montessori: alfabeto móvel, encaixe de sólidos geométricos etc.

3- Freinet: livro da vida, jornal mural, passeios ao ar livre, cantos de atividades, etc.

2.4.1. Piaget e a atividade auto-estruturante

Jean Piaget, considerado um dos maiores epistemólogos do século XX, biólogo por formação, dedicou-se à Psicologia com o propósito de estudar questões epistemológicas (O que é o conhecimento? E como ocorre?).

A epistemologia genética criada por Piaget, em primeiro lugar estuda a gênese das estruturas e dos conceitos científicos e, em segundo lugar, procura desvendar, através da experimentação, os processos fundamentais de formação de conhecimento na criança. Suas inúmeras investigações sobre o desenvolvimento psicogenético, durante cinquenta anos, levaram-no a afirmar que

[...] não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida às atividades do sujeito. Mas tampouco existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só geram estruturas mediante uma organização das ações sucessivas, exercidas sobre objetos. Daí resulta uma epistemologia [...] não poderia ser empírica nem pré-formista, mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a colaboração contínua de operações e de novas estruturas [...], ainda que resultem construções não-predeterminadas, elas podem, não obstante, acabar por se tornarem logicamente necessárias. (PIATTELLY; PALMARI, cap. 1, p. 39).

O desenvolvimento resulta, então, de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio, porque todo conhecimento é resultado de uma construção efetiva e contínua, derivada da interação entre sujeito e objeto. Essa interação se dá por intermédio de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo, ao longo de toda a vida.

Embora Piaget não tenha sido pedagogo, seu trabalho influenciou e contribuiu muito para a atividade educacional. Piaget (1978), ao explicar a gênese dos conhecimentos, assumiu uma posição que não coincide nem com o empirismo (ou ambientalismo), nem com o inatismo (ou nativismo ou racionalismo), que denominou construtivista (anteriormente, interacionista, já que postula uma interação constante entre sujeito e o objeto). Para Piaget, o sujeito e o objeto se constituem mutuamente, sendo, assim, indissociáveis.

Ao oferecer a imagem de uma criança criativa, ativa e construtora dos seus próprios conhecimentos (MARTI, 1997), Piaget permitiu redefinir a educação, submetida durante muito tempo à “perspectiva condutivista”, que defende a transmissão direta de conhecimento, baseada fundamentalmente na linguagem, concebendo a aprendizagem como um armazenamento ou uma reprodução. Trata-se de uma visão que nunca compreendeu a aprendizagem como uma assimilação ativa, o que – podemos notar – de certa forma,

influenciou a concepção de criança, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), as quais definem as crianças pequenas da seguinte maneira:

Seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, á generosidade e à participação. (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 1998).

Piaget atraiu os adeptos da Escola Nova, por corroborar cientificamente o conceito de atividade, já presente nos seus sistemas educacionais. Nessa perspectiva, a Psicologia genética atribui à atividade estruturante¹⁰ uma grande importância como fonte no processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo em geral, que dependem da interação entre assimilação e acomodação¹¹, implicando a aprendizagem e a equilibração, ou seja, esse processo depende de um estímulo que deve provocar o interesse e a necessidade no sujeito.

Piaget, diante do conceito de atividade, integra a atividade prática no desenvolvimento intelectual, numa continuidade hierárquica, refinando a noção de atividade inicialmente ligada à ação efetiva, que vai sendo interiorizada. Na verdade, “[...] a partir de certo nível de desenvolvimento, diz Piaget, a mais autêntica atividade de investigação pode ser exercida por reflexão, abstração e manipulação verbal” (CASTRO, 1974, p. 8).

Piaget não elaborou uma metodologia para a educação, mas organizou uma teoria sobre o conhecimento, que auxiliou no desenvolvimento e na criação de práticas, através das suas descobertas acerca do desenvolvimento infantil. A idéia de evolução natural da criança, aliada à visão de que as atividades espontâneas e construtivas levam ao conhecimento e ao

¹⁰ A seguir, explicitaremos mais detalhadamente o conceito de atividade auto-estruturante, no item sobre os tipos de atividades.

¹¹ Assimilação, acomodação e adaptação: Adaptação é equilíbrio que se prolonga por toda a infância e adolescência e, determina a estruturação própria destes períodos de existência. Estruturação se define entre assimilação e acomodação, e, graças aos mecanismos de abstração simples e de abstração, “reflexionante”, (PIAGET, 1967), a criança constrói seu mundo cognitivo. Adaptação, de uma forma geral, presume uma interação recíproca entre o sujeito e o objeto, em que o sujeito possa incorporar a si o objeto, levando em conta suas particularidades.

desenvolvimento, ganharam força, juntamente com a elaboração e implantação de propostas pedagógicas na educação pré-escolar, que se difundiram em todo o mundo.

Para Piaget, assim, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio, porque todo conhecimento é resultado de uma construção efetiva e contínua, derivada da interação entre sujeito e objeto. Essa interação se dá através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo, ao longo de toda a vida.

A adaptação (PIAGET, 1970) “é um equilíbrio – equilíbrio cuja conquista dura toda infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência – entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação.” A adaptação biológica é, portanto, um equilíbrio entre a assimilação do meio ao organismo e a acomodação deste àquele (p.154). Nesse sentido, os esquemas de assimilação vão se transformando, gradualmente, caracterizando os estádios de desenvolvimento. Piaget pontua três principais estágios do desenvolvimento: sensório-motor, operatório-concreto e estágio das operações formais.

Na concepção deste teórico, o sistema cognitivo humano mostra uma tendência a reagir diante das perturbações externas, introduzindo algumas modificações em sua organização – a equilíbrio progressiva. Esse equilíbrio progressivo explica a construção das estruturas cognitivas que caracterizam os sucessivos estágios do desenvolvimento intelectual, já que, para ele, “o equilíbrio, cedo ou tarde, é necessariamente progressivo e constitui um processo de superação tanto como de estatização, reunindo de forma indissociável as construções e as compensações” (PIAGET, apud GARMS, 1998).

Pode-se afirmar que as investigações de natureza epistemológica, feitas por Piaget, desembocaram em estudos sobre a psicologia infantil, que contribuíram sobremaneira para a prática sistemática da Educação Pré-escolar, cujos resultados foram e são utilizados por psicólogos e pedagogos.

Considerando as contribuições e as idéias de Piaget, seus seguidores criaram metodologias para a prática pedagógica. Castro (apud GARMS, 1998) destaca os fundamentos dos princípios piagetianos que os adeptos da teoria empregaram, para elaborar propostas para a prática pedagógica da Educação Infantil. Desse modo, com base nos pressupostos piagetianos, pesquisadores, psicólogos e pedagogos passaram a extrair princípios norteadores para a Educação Infantil.

“A educação deve ser tão coerente quanto possível com o que se sabe a respeito do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças” (WADSWORTH, 1984 apud GARMS, 1998). Assim sendo, a educação infantil, na visão piagetiana, deve possibilitar o desenvolvimento amplo desde o período sensório-motor até o operatório-concreto.

Kamii (1985), seguidora de Piaget, enfatiza, como um dos principais objetivos da educação pré-escolar, o desenvolvimento dos processos lógicos, como meio de maximizar o alcance da autonomia moral e intelectual da criança. A escola deve, assim, partir do estágio cognitivo em que a criança se encontra, isto é, considerar seus esquemas de assimilação, favorecer conflitos cognitivos através de atividades desafiadoras para promover a descoberta e a construção do conhecimento.

Segundo Piaget, a finalidade da educação seria a formação de homens “criativos”, investigativos, descobridores, pessoas críticas e ativas, com o alcance da autonomia moral e intelectual (PIAGET, 1978).

Proposta para Educação Infantil

Piaget não elabora uma proposta pedagógica ou método de ensino, mas se propõe a elaboração de uma teoria do conhecimento; não obstante, suas descobertas contribuíram muito para educação, por isso, seus estudos obtiveram várias interpretações, que geraram várias propostas educativas. Segundo Garms (1998), um exemplo, no Brasil, foi que durante a década de 70, os programas educacionais - tanto do ensino fundamental, como da educação infantil - para que pudessem ser aprovados deveriam estar subsidiados na teoria piagetiana. Assim, surgiram propostas, como o PROEPRE¹², que foi implantado na rede municipal de Presidente Prudente no ano de 1986, e que influenciou muito o trabalho nas instituições de educação infantil do município, e também a Psicogênese da escrita, elaborada pelos estudos e trabalho de Emília Ferreiro, que teve e ainda tem uma forte influência nas práticas educativas de alfabetização, e tantas outras propostas baseadas nas idéias e teoria de Piaget.

Garms (1998) enfatiza que, no currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget, as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciência naturais e sociais), cujo eixo central são as atividades, devem estar integradas.

¹² Programa de Educação Pré-Escolar – elaborado por Orly Z.M de Assis.

Dentre os princípios básicos norteadores do currículo da pré-escola, notamos as atividades, como eixo central, que se reparte em diversas espécies. A primeira e a mais importante é o jogo, considerando-se o valor da brincadeira infantil como meio de desenvolvimento.

Para Piaget (1970), o jogo constitui-se em uma das condutas negligenciadas pela escola tradicional, por ser destituída de significado funcional; em contrapartida, a pedagogia contemporânea o vê como descarga ou excesso de energia. Entretanto, é a atividade preferencial do período pré-operatório, que, muitas vezes, coincide com a fase da pré-escola.

Dado o papel fundamental da atividade própria da criança para a construção de sua inteligência, torna-se necessário aprofundá-la um pouco mais, para entender como as aplicações pedagógicas em geral a têm considerado.

Tendo em vista que a atividade fundamental da criança é o seu pensamento, é a sua atividade mental, que se caracteriza, portanto por ser um processo ativo e autônomo do raciocínio, concordamos com Garms (1998), quando entendemos que as atividades propostas na escola precisam tomar a seguinte configuração:

- 1) caráter desafiador, para que possa acionar o aspecto dinâmico das estruturas mentais, conduzindo a criança à construção ou à reconstrução de conteúdos.
- 2) livre manipulação de materiais: os mais variados objetos, relacionados sobre as situações reais do cotidiano;
- 3) escolha espontânea das atividades, em observância às suas necessidades;
- 4) devem ser objetivadas pela perspectiva de superação do egocentrismo e do simbolismo do pensamento representativo;
- 5) devem servir como momento de socialização e de descentralização, em que se iniciem trocas de ponto de vista e reflexão;
- 6) devem ser trabalhadas pelo método de exploração crítica, pelos jogos em grupos etc.

Em síntese, a atividade se efetiva por meio da realização do trabalho-jogo, que permite que a criança se desenvolva, manipulando e agindo sobre os objetos que a circundam e adquirindo, assim, o conhecimento físico e social, construindo o lógico-matemático, motivada intrinsecamente.

O essencial será proporcionar à criança atividades exploratórias, nas quais ela possa construir, descobrir, inventar e, nesse sentido, adquirir conhecimentos de acordo com o momento de desenvolvimento em que se encontra, do seu contexto social e dentro do seu ritmo próprio (ANGOTTI, 1992, p.132-133).

O caráter exploratório propicia a observação, que é a característica essencial para o desenvolvimento do espírito científico, instigado por atividades de pesquisa, que, segundo Chiarottino (1980), seria o melhor método para aquisição do conhecimento e para a construção da inteligência.

O ambiente propício para encaminhar a criança para a conquista da sua autonomia intelectual e moral está, por conseguinte, baseado na preparação dos materiais, na organização do clima desafiador, criado pelo professor, o qual encoraja a criança a pensar, aproveitando as situações do seu meio com o próprio conteúdo do conhecimento com que ela manifesta sua curiosidade.

Exige-se, pois, desse profissional, que possa levar a criança a pensar ativa e autonomamente, em todas as situações, possuindo, além disso, um profundo conhecimento sobre a criança, de como se processa o seu desenvolvimento e como se dá a construção do seu conhecimento. Esse conhecimento é o que lhe permitirá avaliar os avanços, as dificuldades que a criança está percorrendo, para a conquista do pensamento operatório. Por essa via, estabelecer-se-á uma relação de respeito mútuo entre professor e aluno, que é condição *sine qua non* para a construção da inteligência e da moral autônoma.

De acordo com Garms (1998), as idéias originárias das investigações e das pesquisas de Piaget não só possibilitaram constatar cientificamente a inadequação de alguns métodos educacionais, mas também que a inteligência infantil não poderia conviver com métodos pedagógicos de pura receptividade, revolucionando, assim, a prática pedagógica em diferentes níveis de ensino.

A psicologia do século XX foi de início e em todas as frentes uma afirmação e uma análise da atividade [...] em todo lugar a idéia de que a vida é uma realidade dinâmica, a inteligência uma atividade real e construtiva, a vontade e a personalidade criações contínuas e irreduzíveis. (PIAGET 1970, p.147).

A evolução das idéias descritas postulam em comum a importância da atividade da criança, no processo de ensino-aprendizagem. O princípio da atividade se refere tanto a aspectos do desenvolvimento da criança quanto a aspectos da prática pedagógica. Esse

princípio propõe que a prática pedagógica deve considerar e estimular as disposições naturais, ativas, do desenvolvimento da criança.

Sob essa ótica, a criança é compreendida como um ser ativo, cuja ação está subordinada à lei do interesse ou da necessidade. Isso significa tornar necessário despertar nela os motivos autônomos dessa atividade, para que possa alcançar seu pleno desenvolvimento. O papel da ação educativa é favorecer, facilitar o emergir espontâneo dos potenciais da criança para o surgimento dos modos moral e científico de pensar.

No entanto é importante destacar que a ênfase na atividade auto-estruturante do aluno, pode ocasionar práticas pedagógicas que se distanciam da essência deste conceito, como por exemplo, segundo Coll (1994), quando se considera que a única forma de aprendizagem é a ação direta da criança sobre o objeto ou quando todas as vezes que o professor possui a intenção de explicitar e transmitir um conhecimento já estruturado seja algo puramente repetitivo. Possibilitar que a criança atue diretamente sobre o objeto e permitir que a criança construa seus conceitos, constitui-se a essência da atividade auto-estruturante, no entanto, o professor desempenha um papel importante neste processo, como facilitador, guia ou orientador.

Como já se frisou, as idéias de Piaget tiveram uma forte influência na educação brasileira, o que gerou interpretações de sua teoria, transposições para a prática e, principalmente, fundamentou currículos e propostas pedagógicas (programas de educação, modelos pedagógicos, que foram implantados por vários estados brasileiros, como principalmente na rede pública do estado de São Paulo e por consequência influenciaram ou chegaram a rede pública de Presidente Prudente).

O papel da ação no processo de aprendizagem

A concepção de atividade e aprendizagem de Piaget fundamenta-se na idéia de que a aprendizagem, em qualquer situação, implica uma estruturação no sentido de uma assimilação do dado aos esquemas ou às estruturas mentais, isto é, a uma atividade do sujeito. Além disso, o funcionamento intelectual é levado a efeito por uma atividade estruturante, atividade essa que pressupõe, ao mesmo tempo, formas construídas pelo sujeito e um ajustamento contínuo dessas formas aos dados da experiência, a qual, portanto, não é recepção, mas ação e construção progressiva.

A rigor, a origem de todo conhecimento está na ação, que se traduz na atividade sensório-motora da criança, nos seus primeiros meses de vida. Com base nos esquemas que derivam dos reflexos, a criança constrói, durante os dois primeiros anos de sua vida, as categorias práticas de sua inteligência (espaço, causalidade, tempo etc.), graças ao duplo jogo de assimilação e da acomodação. Porém, os esquemas de ação que constituem a inteligência sensório-motora não são somente o resultado de uma construção, mas também o ponto de partida e origem do que será mais tarde a inteligência representativa. Entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, há uma continuidade assegurada pela aparição da função semiótica¹³, cuja origem se encontra assim mesmo na ação.

A inteligência é interpretada como atividade intelectual; atividade exteriorizada, no caso da inteligência prática ou sensório-motora; atividade interiorizada, no caso da inteligência representativa. Em qualquer caso, conhecer um objeto equivale a aplicar uma série de ações tomando-o como conteúdo e assimilá-lo desse modo aos sistemas de transformações – estruturas – elaboradas a partir da ação. Em outros termos, o objeto só existe, para o conhecimento, nas suas relações com o sujeito e, se este avança cada vez mais na conquista do real, é porque organiza a experiência de modo mais ativo, em vez de imitar de fora uma realidade toda pronta: objeto não é um “dado”, mas resulta de uma construção (PIAGET, 1978). De acordo com o exposto pelo Parecer CEB. 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (p. 13), as experiências escolares devem evitar a monotonia, inserindo em seus espaços aspectos da vida, ou seja, organizando atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranqüilas, a fim de proporcionar a diversidade e não o exagero de atividades acadêmicas ou de disciplinamento estéril.

Assim, a infância é uma etapa biologicamente útil, cujo significado é o de uma adaptação progressiva ao meio físico e social (PIAGET, 1970). Além disso, existe a conquista do equilíbrio, que é uma busca; a adaptação é tanto maior, quanto forem bem diferenciadas e mais completamente a assimilação e a acomodação. A característica da infância (PIAGET, 1970) é buscar o equilíbrio através de condutas *sui generis*, por uma atividade de estruturação contínua, que parte de um estado de indiferenciação caótica entre sujeito e objeto, posto que a assimilação e a acomodação estão à busca do equilíbrio, que só gradativamente começam a

¹³ Capacidade que o indivíduo tem de gerar imagens mentais de objetos ou ações. “A função semiótica começa pela manipulação imitativa do objeto e prossegue na imitação interior ou diferida (imagem mental), na ausência do objeto. É a função semiótica que permite o pensamento”. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/atuacao/glossario.asp?l_letra=F. Acesso em: 10 nov. 2007.

articular-se até que ambas se transformem numa relação indissociável entre a de educação e a experiência.

Outra idéia ligada à concepção de atividade é a construção do conhecimento, que, neste caso, consiste numa estruturação progressiva e real, de modo que é graças à atividade mental construtiva que se constitui o responsável pela verdadeira aprendizagem, uma vez que o sujeito constrói as suas estruturas de conhecimento sobre diferentes parcelas da realidade. As condições externas podem facilitar ou dificultar a formação de determinados conhecimentos, mas, de qualquer forma, não o produzem sem a atividade do sujeito.

Conforme Garms (1998), Piaget, em 1921, foi trabalhar com Claparède, em Genebra, no Instituto Jean Jacques Rousseau, que tinha por objetivo estudar cientificamente a criança e promover a formação dos professores.

O Instituto foi fundado por Claparède, em 1912, com o propósito de uma escola das ciências da educação e em 1920, tornou-se referência básica para os movimentos educacionais progressistas que despontaram em todo o mundo. Sob a coordenação de Claparède e Pierre Bovet, orientavam-se pesquisas dentro de uma concepção funcional de educação e preconizava-se o modelo de criança ativa. (GARMS, 1998, p.61)

Vasconcelos (1996) acrescenta que, em 1929, quando assumiu a direção do Bureau International d'Education, Piaget supunha que, “graças à sua organização intergovernamental, poderia contribuir para melhorar os métodos pedagógicos e para a adoção oficial de técnicas mais adaptadas ao espírito infantil (PIAGET, 1976). Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1946, em Genebra, os trabalhos do Bureau International d'Education foram incorporados à questão da atividade e Piaget assumiu várias funções, dentre as quais publicações referentes à educação. Dentre elas, *Psicologia e Pedagogia* (1970); *Para onde vai a educação?* (1978) e *O trabalho por equipes na escola* (1936).

Assim, essas publicações contêm pontos comuns, como a defesa dos métodos ativos; o respeito ao estágio de desenvolvimento e o trabalho por equipes, como estratégia pedagógica para o progresso do pensamento, da autonomia intelectual e moral, e, segundo Garms (1998), tiveram grande repercussão nos meios educacionais brasileiros, ou seja, essas idéias foram fortemente difundidas na educação do Brasil.

2. 4.2. Claparède e a Atividade Funcional

Como apresentado anteriormente neste capítulo, Piaget e Claparède trabalharam juntos, compartilhando e tendo pontos comuns, ou melhor, idéias convergentes, que se completam quanto à atividade e à criança ativa.

Edouard Claparède era médico e biólogo, dedicando-se à Psicologia experimental; estava inserido em um contexto no qual não concordava com os métodos pedagógicos usados, de sorte que se empenhou no campo da Psicologia Pedagógica (VASCONCELOS, 1995), tornando-se o maior representante da Educação Funcional, na Europa. Assim ele definiu a Educação Funcional:

Educação que propõe a desenvolver os processos mentais considerando-os não em si mesmos, e sim quando à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. A educação funcional é a que toma a necessidade da criança. O seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela. (CLAPARÈDE, 1958, p. 1).

A partir desse conceito de educação, Claparède propõe uma concepção de criança, escola, de professor e de atividade. Uma concepção que se funda na necessidade: necessidade de buscar, necessidade de pesquisar, necessidade de trabalhar e necessidade de olhar.

“A necessidade, o interesse resultante da necessidade, aí está o fator que, de uma reação, fará um ato verdadeiro (CLAPARÈDE, 1958, p.143)”. Dessa forma, a concepção de criança ativa e de atividade funcional, para ser utilizada na prática e transformada em ação pedagógica, no interior da escola, exige do educador o saber sobre a psicologia da criança, exige uma formação adequada que discuta o desenvolvimento infantil, suas necessidades, interesses. Abstrai-se desse saber o jogo, o brinquedo, que é uma das principais necessidades da criança. Em conseqüência, para Claparède, a Educação Funcional instiga uma reflexão pedagógica e transforma a prática educativa.

A base do pensamento sobre a educação funcional está na necessidade da criança e no interesse em atingir o fim, o que se deseja despertar nela, pois, como seres humanos, temos interesses, ou melhor, “somos atraídos por tudo que é novo e insólito” (CLAPARÈDE, 1958, p.3). Essa era uma idéia compartilhada por outros teóricos que também influenciaram as concepções e a educação, no Brasil, como Dewey¹⁴, para quem toda atividade tem um

¹⁴ Norte-americano cujas idéias marcaram a educação, no Brasil. Famoso por suas idéias e pela atividade educacional. Considera como princípios básicos da educação: o conceito de experiência, atividade contínua (o educando interessa por motivos quando se depara com um problema – o aluno busca a informação, descobre por

interesse, e Claparède (1958, p.21), ao ressaltar que “o ser irá agir quando algo rompe seu equilíbrio e como resposta, pratica uma atividade, pois deseja restabelecê-lo.”

Partindo das idéias de atividade, ser ativo e interesse, Claparède (1958) esquematizou as fases do processo educativo na Escola Ativa¹⁵, para assegurar o valor funcional do saber e não um fim em si mesmo, como alguns “pensavam e ainda pensam”:

- 1) Despertar uma necessidade (um interesse, um desejo), pondo o aluno em situações próprias a suscitar essa necessidade ou esse desejo;
- 2) Produção, graças a essa necessidade, da reação própria a satisfazê-la;
- 3) Aquisição dos conhecimentos que possam controlar essa reação, dirigi-la e conduzi-la ao fim proposto (CLAPARÈDE 1958, p.149).

O método funcional é útil, porque permite perceber os processos, em função da conduta que devem determinar, e mostra o fim na prática. Assim, diante desse esquema sobre o processo educativo, existem algumas leis pontuadas por Claparède, que precisam ser destacadas, visto que tratam da necessidade e do interesse:

1) Lei da necessidade: a atividade é sempre suscitada por uma necessidade. O ser só irá agir e responder aos estímulos (excitante) se houver uma necessidade, conseqüentemente o educador precisa criar uma situação para que as aulas/conhecimento/saberes se tornem excitantes para o aluno. “A necessidade é o motor de nossa conduta” (CLAPARÈDE, 1958, p.44);

2) Lei do interesse: toda conduta é ditada por um interesse – toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento – interesse/ação = necessidade + meio (excitações). O interesse é o princípio fundamental da atividade mental. O interesse é a causa da ação ou da conduta. A conduta é a resposta pela satisfação de necessidade – interesse diante do objeto que pode satisfazê-lo;

3) Lei da autonomia funcional: em cada momento de seu desenvolvimento, as reações do ser são ajustadas às suas necessidades. Ex: a criança é um ser completo e não um adulto inacabado, tem vontades e necessidades, e precisa de oportunidades para exercer sua autonomia (de criança), que será alterada (tomará outras proporções), ao longo da sua vida.

si o valor da vida). Propõe a educação pela ação e a educação como a vida e não preparação para a vida e a aprendizagem pela experiência – aprender fazendo.

Entende o aluno como sujeito do seu próprio saber; para ele, o objetivo do processo educativo é alcançar o pensamento reflexivo, pois se converte em ação inteligente. As aulas devem despertar o interesse do aluno e o professor é o líder intelectual (GARMS, 1998).

¹⁵ Movimento Educacional que possibilitou a divulgação das idéias sobre respeito, necessidade e interesse da criança, e que teve grande abertura e divulgação, no Brasil, na década de 70.

Esta terceira lei está contemplada na terceira diretriz da Resolução da CEB Nº 1, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam a necessidade de propostas pedagógicas que promovam, em suas “práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.”

Todavia, a grande questão é: como despertar o interesse e a atenção do aluno/criança?

Segundo Claparède, alguns pedagogos faziam uso da Psicologia, que valorizava apenas a memória, a imaginação e a razão, sem considerar o interesse e a necessidade da criança; para o autor, “é mais fácil para o mestre ditar, mandar decorar, do que proporcionar ocasiões para refletir” (CLAPARÈDE, 1958, p.36).

Para a educação funcional, a imaginação, a razão e a memória são apenas instrumentos de ação para satisfazer as necessidades do momento. Dessa forma, para uma criança prestar atenção em algo, é preciso criar uma necessidade. “Atividade escolar deve ser um meio para satisfazer uma necessidade criada pelo professor” (CLAPARÈDE, 1958, p.136).

A criança precisa compreender a finalidade dos seus atos: além de útil, ela precisa sentir prazer no que faz, pois assim compreenderá para que “serve” a sua ação. De modo geral, as crianças buscam conhecer o mundo a sua volta, e cabe ao educador despertar esse desejo e interesse, mas, para isso, é preciso compreender como elas pensam e como constroem seu pensamento, o que as instiga e quais são suas habilidades e necessidades.

O Jogo

Conseqüentemente, diante da questão do interesse e da necessidade, Claparède (1998) entende que o jogo satisfaz a necessidade presente na criança e, em acréscimo, também prepara para o futuro. Assim, considera que o professor deve usar o jogo para auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

O jogo é uma atividade que dá prazer e é alegre, ou seja, possibilita realizar o trabalho sério alegremente. Além disso, o jogo, a serviço da didática ou da prática pedagógica, capta o interesse da criança. No entanto, se a criança possui outros interesses espontâneos, inerentes à necessidade da imitação do adulto, como pela leitura, pela escrita ou pelo ato de contar, não será necessário apelar para jogo, porque este constitui apenas uma maneira de despertar o interesse, que, no decorrer, pode “virar” ou se tornar uma atitude de trabalho.

Nessa perspectiva, na primeira diretriz pontuada pelas DCNEI, o jogo é considerado como elemento importante, devendo estar contemplado nos programas a ser desenvolvidos nas instituições, dentro de um dos princípios para uma educação de qualidade “*Princípio Estético: da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais* (BRASIL, Parecer CEB 022/98, p.10).

A criança não vê a utilidade que o professor pensa para seu trabalho (preparar para o futuro), de sorte que precisa transformar a tarefa, de maneira que o aluno também perceba a utilidade no que está realizando, isto é, no presente. Assim, vai interessar-se pelas atividades escolares. Para que a criança seja ativa, na escola, é preciso propor tarefas que tenham finalidade, que sejam lúdicas, que despertem o prazer, que tenham uma aplicação real. Exemplos dessas atividades: artes dramáticas (teatros, marionetes), palavras cruzadas, adivinhas, histórias, tarefas que englobem várias disciplinas, trabalho em grupo e pesquisas.

No contexto da educação funcional, Claparède destaca que o conhecimento a ser adquirido necessita ser colocado como forma de um problema a ser resolvido, visto que, assim, despertará interesse da criança e o aprendizado ocorrerá de forma ideal, ou seja, funcional.

Diferentemente dessa situação de aprendizagem em que existe uma problematização, o interesse por uma atividade em que o fim se resume em adquirir um conhecimento é praticamente inexistente, porque o conhecimento deve ser meio e não um fim.

Educação e a vida

Conforme Claparède, a Educação Funcional e a Escola Ativa procuram aproximar a *Escola da Vida*, no momento em que percebem o jogo como uma necessidade da criança e quando propõem tarefas lúdicas, as quais despertam o interesse das crianças, resultando no aprendizado real – o jogo liga a escola à vida, pois a ação movida pelo interesse tentará satisfazer da melhor forma a necessidade do desejo que a suscitou.

Dessa forma, Claparède (1958) enumera alguns pontos que considera relevantes para a concepção Funcional de Educação.

- 1) Mudanças no sistema educacional: escolas que produzem lacunas e falhas na formação por traduzirem concepções erradas;
- 2) Solução: Educação funcional do ensino – a criança no centro do processo;

- 3) A base da educação deve ser o interesse (não o medo, a punição ou a recompensa);
- 4) Respeitar as fases da criança e não desconsiderar períodos/necessidades da infância;
- 5) A Educação deve desenvolver o intelecto, a moral, e deve estar relacionada com a vida;
- 6) A escola deve ser ativa – usar o jogo, pois assim estará estimulando a atividade da criança;
- 7) A escola deve tornar o trabalho agradável, alegre e não obrigação/tortura;
- 8) Apresentar os conteúdos relacionando com a vida social e não conteúdos artificiais;
- 9) Professor é estimulador e também pesquisador, um despertador de necessidades intelectuais e morais;
- 10) Formação do professor de qualidade, com noções de Psicologia;
- 11) Respeitar habilidades e aptidões individuais (colocar um currículo básico que pode ser complementado segundo o interesse das crianças/alunos);
- 12) Democracia – formar líderes com aptidões especiais;
- 13) Avaliação diferenciada (exames para desenvolver a inteligência);
- 14) Métodos novos e a didática para acompanhar o desenvolvimento das crianças;
- 15) Entender as novas idéias e reformar métodos e práticas adequadamente (aberto a novas idéias).

Alguns desses pontos convergem com o papel do professor de Educação Infantil apresentado no Parecer CEB 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (p. 13), que é o de estar atento, organizando e criando ambientes e situações que contribuem para que as crianças exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente.

“A necessidade, o interesse resultante da necessidade é o que caracterizará um ato verdadeiro/ativo/funcional” (CLAPARÈDE, 1958) – não é criar “receitas” dos interesses que as crianças têm, dependendo da idade, mas sim considerar também a particularidade de cada uma.

O princípio da Educação Funcional é que a atividade sempre é suscitada por uma necessidade e que o ato funcional é um ato normal, quer dizer, é a procura de satisfazer a necessidade que o despertou. Assim, a necessidade¹⁶ é a mola da atividade.

A educação Funcional propõe:	Não propõe:
saber como uma necessidade	
escolas como laboratórios	escolas autoritárias
estímulo ao trabalho ativo	
Avaliação do processo de aprendizagem	avaliação como punição
professor como colaborador	professor detentor exclusivo do saber
pesquisa de conhecimentos úteis; respeito à opinião das crianças/ alunos.	

Dessa maneira, a partir da concepção funcional da educação e da atividade, a escola deve colocar o saber a serviço da ação/desejo; deve despertar a necessidade; produzir a reação para satisfazê-la e possibilitar a aquisição do conhecimento para resolver essa necessidade. Isso significa estimular e propor desafios para as crianças, quando estiverem desenvolvendo algo, ou seja, quando estão sendo ativas.

O termo “ativo” é um termo vago. Para muitos, ser “ativo” quer dizer desenhar, fazer alguma coisa em lugar de ficar apenas escutando [...]. Pensa-se que “ativo” significa “que age exteriormente”; que a atividade desenvolvida; é proporcional ao número de atos visíveis executados [...]. Pois bem, digo que um indivíduo que pensa sentado numa cadeira pode ser mais ativo que um aluno que faz uma tradução de latim. E foi para evitar o equívoco do termo “ativo” que sempre falei de concepção “funcional” da educação [...]. É ativa uma reação que responde a uma necessidade, que é provocada por um desejo, que tem seu ponto de partida no indivíduo que age, que é provocada por um movimento interno do ser que atua. (CLAPARÈDE, 1958, p.142-3).

Diferentemente do que muitos pensam a respeito das teorias novas – deixar a criança totalmente livre –, existe a necessidade da disciplina e das regras, pois isso é uma necessidade para a vida social e, portanto, deve fazer parte do cotidiano da escola.

Tal característica demonstra uma concepção diferente da concepção tradicional de educação, que coloca a coerção, a punição, enfatiza o erro e que vislumbra a criança como um ser passivo, reprodutor, enquanto a concepção funcional experimenta uma visão da criança

¹⁶ Entender necessidade, como algo que é provocado por um desejo do indivíduo, sendo uma ação imprescindível para a aprendizagem de algo que move internamente o seu interesse.

como um ser capaz, que possui desejos, curiosidade, interesses e necessidades, e que age ativamente, quando percebe o sentido das atividades.

Assim, Claparède, da mesma forma que Dewey, concebe que “Educação é vida” e não uma preparação para a vida; mas, conseqüentemente, por ser vida, a educação deve desenvolver a capacidade criadora, preparando para o futuro.

“É justamente para preparar para a vida que a educação deve ser a vida. E se a educação se propõe ser uma preparação para a vida, sem ser, ela mesma, uma vida [...] não prepara para a vida!!! (CLAPARÈDE, 1958, p. 288) e sim só para a escola!”

2.5. Os tipos de atividades

César Coll (1994), discípulo de Piaget, sistematizou as idéias sobre a atividade de Piaget (1970) e Claparède (1958), aproximando a atividade auto-estruturante do sujeito com a atividade exploratória do “aluno”. Ele realizou uma pesquisa na Espanha, analisou os tipos de atividades presentes nos Jardins de Infância, e nesta pesquisa observou as ações dos professores e das crianças. O critério para distinguir a atividade auto-estruturante de Piaget está relacionado às atividades em que a criança tem autonomia para organizar e estruturar as suas atuações, ou seja, decide como o faz, enquanto a atividade funcional está ligada ao interesse e à necessidade pelo ato que realiza.

Assim, utilizaremos a sistematização elaborada por Coll, pois além dele ter influenciado muito a educação, seu trabalho foi utilizado como referência - bibliográfica – para elaboração de documentos educacionais no Brasil (como Parâmetros Curriculares Nacionais; o próprio Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI e outros documentos) exprimindo as idéias de Piaget. Um outro aspecto que nos leva a utilizar a sistematização feita por Coll sobre os tipos de atividades, é o fato, dele basear sua idéias nos conceitos de Piaget e Claparède, e a partir dos conceitos de atividade funcional e auto-estruturante, ele extrai a idéia das atividades de efetuação e escuta, que traduzem a oposição das duas primeiras, operacionalizando e criando sete dimensões didáticas (Anexo I), para a observação do contexto educacional.

Considerando a escola, qual é o tipo de atividade e de ação que está se propondo, nesta pesquisa? Trata-se de uma atividade organizada pelo próprio sujeito, que visa a alcançar um objetivo ou um fim por ele estabelecido ou aceito anteriormente (CHIAROTTINO, 1980).

Piaget, Claparède e os demais precursores da Educação Infantil (Montessori, Froebel, Freinet), que influenciaram a pedagogia, no Brasil, embora apresentassem algumas diferenças em suas propostas, concordam com a importância da ação e da atividade na educação. Também convergem ao definir atividade como um comportamento motivado pelo interesse e necessidade e que depende da ação do sujeito que atua.

Diante das concepções de atividade descritas anteriormente, apresentamos a seguir a escolha das categorias e os tipos de atividades que serão analisadas na presente investigação, devido à influência dos teóricos que a idealizaram, na educação brasileira, em especial na educação infantil.

Existem outros autores que também conceituam a atividade e seus processos, como Leontiev, no entanto optamos pela concepção de atividade pautada nas idéias de Piaget e Claparède, pois engloba a interdependência das ações da criança e do adulto que atua com ela. A abordagem escolhida analisa a atividade e ações da criança juntamente com as ações do adulto – professor - e sua conceituação vai além dos processos internos sobre a aprendizagem, pois podem ser observadas no contexto institucional e escolar.

Resgatando o trabalho “Natureza e Planejamento das atividades no Jardim de Infância”, realizado por Coll (*Cadernos de Pedagogia*, 1981, apud COLL, 1994), encontram-se quatro tipos de atividades: a primeira, conforme Piaget, é a atividade auto-estruturante, que corresponde ao interesse do sujeito pelo ato que realiza; a segunda, identificada por Claparède (1958), é a atividade funcional, que se caracteriza em possibilitar que o sujeito possa organizar suas próprias ações, com a finalidade de alcançar um objetivo, cuja origem pode se encontrar em si mesmo ou em outra pessoa; e, além dessas atividades, Coll (1994) aponta mais dois tipos: a terceira é a atividade de escuta, que significa ouvir com atenção, enquanto a quarta, a atividade de efetuação, está relacionada com a produção ou o movimento exteriorizado.

Com base nas distinções feitas por Coll (1994)¹⁷, no trabalho acima mencionado, torna-se evidente que a “atividade” de realização não é condição necessária nem suficiente para

¹⁷ César Coll realizou uma pesquisa na Espanha, em que observou a natureza e o planejamento das atividades nos jardins de infância. Neste trabalho utilizou o conceito de atividade funcional, auto-estruturante, efetuação e escuta. Para analisar e identificar estas atividades no contexto educacional, utilizou dimensões didáticas elaboradas por ele, que abarcam tanto as ações e atividades realizadas pelas crianças e como as ações feitas pelo professor. As sete dimensões didáticas são:

“Quanto a atividade do professor

- 1) Finalidade educativa que pretende o professor com a tarefa proposta.
- 2) Existência ou não de um saber ao redor do qual se organiza a tarefa.

caracterizar o sentido real da “atividade”. E esse sentido real é o que se encontra no conceito funcional e se complementa com a atividade auto-estruturante. Contudo, deve-se destacar que a atividade de realização constitui-se em um elemento auxiliar. São dois os motivos que a justificam: em primeiro lugar, retêm-se com maior intensidade os conhecimentos adquiridos por processos ativos; em segundo lugar, podem engendrar o processo funcional. Em síntese, Claparède afirma:

Se combinarmos[...] a necessidade com a exteriorização, obter-se-á uma adição de elementos favoráveis e poder-se-á, então dizer que foi realizada atividade na acepção mais completa do termo. (CLAPARÈDE, 1958, p.152).

Piaget salienta que a atividade auto-estruturante ou atividade exploratória consiste em aceitar um objetivo, cuja origem pode se encontrar em si mesmo ou em outra pessoa, e em organizar as próprias ações com a finalidade de alcançá-la.

Segundo Coll (1994), o critério da atividade funcional é que responde ao interesse do aluno; o critério da atividade auto-estruturante é aquele em que o aluno tem autonomia para organizar e estruturar as suas ações/atividades.

Delineado esse quadro, questiona-se: as turmas de crianças na pré-escola (pré I e II – 4 a 6 anos), sob a responsabilidade de ex-alunas do curso de Habilitação para Educação Infantil¹⁸, são crianças que apresentam majoritariamente uma “atividade de escuta”, uma “atividade de efetuação”, uma “atividade funcional” ou uma “atividade auto-estruturante”, dentro das instituições? Uma vez que os princípios fundamentais da atividade estão presentes no Parecer CEB 022/98, sobre as Diretrizes Curriculares (p.13), e nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI), quando enfatizam que o papel do educador é propiciar uma ambiente onde a criança possa construir seus conhecimentos e valores de maneira ativa e construtiva.

Compreender os mecanismos através dos quais se favorece um ou outro tipo de atividade relatada, muito mais do que apenas realizar constatações, significa analisar as tarefas escolares em termos de atividade do aluno e do professor, visto que aprofundar na compreensão do que o aluno faz só é possível se levarmos em consideração, simultaneamente,

-
- 3) Planejamento pelo educador da tarefa que o aluno tem que realizar.
 - 4) Intervenções do educador durante a realização das tarefas.
“Quanto a atividade da criança”
 - 5) Grau de iniciativa do aluno na escolha da tarefa e de seu conteúdo.
 - 6) Grau de iniciativa do aluno na realização da tarefa.
 - 7) Natureza da atuação requerida do aluno no caso de tarefas fixadas e pautadas. (Coll, 1994, p.52 e 53).

¹⁸ Habilitação superior para Magistério na Educação Infantil: formação considerada a mais adequada, neste trabalho, para atuar na Educação Infantil.

o que o professor faz. De fato, existe toda uma série de decisões e de atuações do educador que, junto com o que o aluno faz, é imprescindível levar em conta, para analisar o desenvolvimento de uma tarefa escolar.

Nesse sentido, iremos analisar as práticas de ex-alunas do curso de Habilitação para Educação Infantil, com o objetivo de entender melhor as influências nas ações cotidianas e as mudanças de concepção sobre criança, escola e atividade, e suas perspectivas para atuação no mercado de trabalho, especialmente nas instituições de educação infantil.

E, nesse contexto, compreendemos que o trabalho na Educação Infantil deve priorizar a concepção da criança como “rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças” (MALAGUZZI, 1993, apud DAHLBERG et al., 2003, p. 69), para que, como co-construtores dos conhecimentos, da cultura e da sua identidade, seja entendida como sujeito complexo, único e individual.

Na construção do conceito da criança “rica”, a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento, na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo: “[...]. a criança não é um receptor e reprodutor passivo [...] (DAHLBERG et al., 2003, p. 72).

É o mesmo entendimento que está nas DCNEI, que concebem a criança nos seus diferentes aspectos e que necessita de um atendimento e de profissionais que possibilitem

... as múltiplas formas de diálogo e interação [...], que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, Parecer CEB 022/98, p.13).

A partir da concepção de criança e atividade que indicamos ao longo deste capítulo, queremos apontar a importância da Educação Infantil, levando em conta a criança, nos seus diferentes aspectos, e tendo garantidos seus direitos, como cidadão, a uma educação de qualidade.

É preciso entender a Educação Infantil para além da garantia de um direito, mas para possibilitar o desenvolvimento integral da criança, valorizando-a como um ser ativo, construtor do conhecimento e também da sua história e da história em que está inserida.

No próximo capítulo, abordaremos a concepção de profissional e a formação que se espera, para configurar-se uma prática voltada para privilegiar e potencializar a ação e atividade da criança no sentido real, na garantia da qualidade educativa.

CAPÍTULO III

Professores de Educação Infantil: qual a formação requerida?

Nos capítulos anteriores, apresentamos os autores que influenciaram e ainda influenciam o trabalho na Educação Infantil, no Brasil. Tais autores apontam para a importância da atividade e da ação, como instrumento essencial para aprender, além de destacarem o papel do educador, nesse contexto, como mediador e organizador das atividades para promover a ação da criança movida pelo interesse e necessidade. No presente capítulo, desenvolveremos as idéias e a teoria proposta para a formação de professores da Educação Infantil, explicitando os princípios contidos nos documentos oficiais, como na Resolução CEB Nº 1 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que são mandatórias, e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e na Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente.

3.1. Formação e legislação

A legislação brasileira, desde a Constituição de 1988, passou a considerar a educação de crianças pequenas, isto é, a Educação Infantil, como parte da Educação Básica. A conquista deste direito para as crianças, mediante ação de profissionais, pesquisadores, da área e a população em geral, não foi uma conquista fácil, mas trouxe conseqüências significativas para a qualidade do atendimento, abrangência da clientela e, principalmente, para a formação do profissional que atua nessa área.

Apesar deste respaldo legal, da educação como um direito da criança, segundo o Parecer CEB 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), um dos grandes equívocos em relação à Educação Infantil brasileira está em considerá-la como um serviço oferecido para compensar as carências das crianças das classes mais desfavorecidas, sendo vista e concebida, no ideário das pessoas, como uma educação “pobre para pobres”, ou um paliativo da educação compensatória, o que gerou conseqüências, como a não exigência de formação específica oferecida ao profissional que atuasse com as crianças pequenas.

Assim, apenas nas últimas décadas, tivemos a inclusão do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade garantido legalmente, pela primeira vez, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996: a incorporação das creches e pré-escolas no sistema educacional, como a primeira etapa da educação básica; a ampliação do número de crianças pequenas frequentando espaços coletivos de educação e cuidado na esfera pública; o aumento da demanda e oferta de cursos de formação, tanto inicial como em serviço.

Como parte da Educação Básica, a Educação Infantil deve se enquadrar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, sobre as DCNEI, que garantem aos profissionais a formação inicial adequada e de qualidade, englobando conhecimentos sobre as crianças pequenas e suas necessidades. Definem-se, desse modo, o perfil do profissional e os saberes necessários para a realização do trabalho, na Educação Infantil, orientando os cursos de formação, dando fundamentação teórica para o trabalho com as atividades e definindo princípios para a prática.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, Parecer CEB 022/98, p.2).

Embora a lei regulamente uma formação inicial de qualidade e específica para esses profissionais, percebemos que essa questão ainda é um problema da realidade dos professores da Educação Infantil, de sorte que ainda precisa ser discutido e solucionado.

Para Kishimoto (2000), o grande entrave na educação infantil está em uma formação inicial que não considera as especificidades da criança pequena, baseando-se nos moldes do ensino fundamental, conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), com currículos que não articulam a questão teoria e prática e não possuem a clareza do perfil profissional do professor da educação infantil, além da existência de profissionais leigos, em alguns lugares do Brasil.

Em trabalho publicado no livro *Encontros e Desencontros na Educação Infantil* (2000), Kishimoto afirma:

No Brasil, a pedagogia da infância, apesar de assumir a especificidade da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não atingiu a estrutura curricular, que permaneceu inalterada, sem dispor de supervisão e coordenação próprias em cada nível de ensino. Prevalece, na parte específica do domínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos a serem desenvolvidos conforme os Parâmetros Curriculares das séries Iniciais do ensino fundamental. A

perversidade do modelo aglutinado impede até a formação adequada do profissional das séries iniciais do ensino fundamental pela superposição de inúmeros perfis profissionais e o excesso de disciplinas de natureza teórica sem vínculo com a prática pedagógica. (p.113).

Neste capítulo, discutiremos o perfil do profissional que atua na Educação Infantil e os saberes necessários (segundo as Diretrizes Curriculares, os Referenciais para Educação Infantil e o Projeto Curricular da Habilitação para o Magistério Específico para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente) para atuação e prática docente. Iremos tratar de alguns pontos importantes para uma formação que potencialize a atividade do professor e a atividade da criança pequena e que privilegie a ação como instrumento para aprender. Questão comprovada cientificamente e defendida tão veementemente por Piaget, como também por outros defensores da Educação Infantil, como Froebel, Montessori, Freinet, dentre outros, os quais, embora tenham desenvolvido metodologias e propostas pedagógicas diferentes, têm em comum esse referencial epistemológico da ação como instrumento para aprender.

3.2. Perfil profissional proposto pelos documentos

Os documentos oficiais publicados pelo governo, como as Diretrizes Curriculares e o Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), apresentam implícita e explicitamente o perfil do profissional para atuação na Educação Infantil, dando embasamento para a construção dos projetos de cursos de formação inicial, formação continuada e propostas pedagógicas das escolas.

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCNEI,¹⁹ 1998).

Em consequência, a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente da qual o curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil está vinculado, defini o perfil do profissional de educação, que converge com o perfil profissional presente nos RCNEI e nas DCNEI. Segundo o que está exposto nas fls. 14 e 15 do Proc. IPEA ²⁰- 185/186 v.I, o perfil do profissional da área de educação:

¹⁹ Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

²⁰ Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais

Visa a formação de um profissional da área de Educação capaz de desempenho das funções de planejamento, orientação e coordenação das atividades técnico-pedagógica do ensino, bem como a função docente.

Mas também pontua a especificidade do perfil do profissional que pretende formar para atuar na Educação Infantil, ou Pré-Escola (Processo – EPEA , v.II fls 476)

Considerados os objetivos do curso de pedagogia, a habilitação para magistério na pré-escola formará o professor para o exercício das seguintes funções:

- exercer a docência em classes de Pré-escola;
- planejar currículos e programas para a Pré-Escola;
- avaliar cursos e programas de ensino relativos à Pré-Escola;
- prestar assistência pedagógica ao desenvolvimento das atividades da Pré-Escola;
- elaborar projetos e coordenar a implantação dos mesmos, seja à nível das unidades escolares, seja à nível regional ou estadual;
- participar de pesquisas pedagógicas que tenham por objetivo de investigação questões relativas ao ensino na Pré-Escola.

Segundo os RCNEI (1998), o trabalho direto com as crianças pequenas exige que o professor seja polivalente e responsável pelo desenvolvimento global das crianças, tendo que trabalhar com conteúdos de diversas áreas. Por isso, necessita de embasamento e conhecimentos específicos sobre a criança pequena, isto é, uma formação ampla, que contemple igualmente a vinculação com a prática.

Entretanto, observa-se que a estrutura dos cursos de formação dos professores de Educação Infantil é muito semelhante à dos direcionados à preparação de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, dividida em várias áreas do conhecimento, ou melhor, em disciplinas (matemática, ciências, português etc.), como afirma Kishimoto (2002), quando ressalta que alguns cursos de Pedagogia visam a formar profissionais para todos os níveis da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, gestores etc.) com um mesmo plano curricular, gerando a fragmentação e dificultando o aprofundamento.

O perfil do professor de Educação Infantil presente nos RCNEI (1998) requer um profissional capaz de planejar as suas ações e compartilhá-las com seus pares e outros profissionais das instituições; um profissional capaz de planejar e desenvolver projetos educativos e que desenvolva um diálogo constante com as famílias, a fim de atender suas demandas e responder às questões concernentes aos cuidados e às aprendizagens infantis.

Diante da importância do diálogo com a família e do compartilhamento do Estado e da sociedade pela educação das crianças pequenas, o perfil do profissional irá depender igualmente da concepção de criança ocorrente não só nas práticas educativas, mas também no

ideário das pessoas envolvidas com o processo educativo e, certamente, com a formação inicial.

Desse modo, o perfil percebido pelos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, mais especificamente da Habilitação em Magistério para Educação Infantil, através da vivência na formação, releva a função social do educador, ou seja, trata-se de um perfil relacionado à visão de um profissional crítico, comprometido com a transformação social, capaz de refletir sobre problemas sociais e educacionais e com formação teórico-científica. Esse profissional crítico é ativo, pois modifica a sua ação por meio da análise de sua prática.

Por isso na formação inicial do profissional oferecida pelo referido curso, ocorre posteriormente ao curso de Pedagogia, baseando-se no pressuposto de que possuem uma formação que dará subsídios para compreensão crítica da realidade da Educação Infantil.

O curso formará também professores para a Pré-escola, oferecendo, para esse fim, a habilitação Magistério para a Pré-Escola que poderá ser cursada por alunos que tenham diploma de Pedagogia com Habilitação em Magistério das séries iniciais da Escola de 1º Grau ou Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. (Processo. IPEA - 185/186 v.II, fls 498)

Esse também é o perfil profissional que consideramos necessário para a educação infantil, na realidade atual. Um profissional pesquisador e capaz de realizar uma prática reflexiva, que, embora tenha que articular vários tipos de conhecimentos com as crianças (polivalente), também seja capaz de modificar e melhorar a sua prática através da reflexão.

A idéia do profissional reflexivo, desenvolvida por Schön (1990), leva em conta os conhecimentos que se revelam nas situações incertas, singulares do cotidiano escolar, porém que muitas vezes não são pensadas, por se voltar para um conhecimento que está na própria ação. No entanto, existe o conhecimento que é resultado da reflexão sobre os atos ou sobre o que se faz, e que Schön denominou de reflexão na ação. Essa busca constante de respostas e a reflexão necessitam de um embasamento teórico específico, para que o profissional tenha repertório intelectual para realizar o diálogo reflexivo e ao qual tenha que recorrer e buscar soluções para as situações vividas. Diferentemente do profissional técnico, que executa e aplica exatamente aquilo que aprendeu, ouviu sem uma análise e adequação ao contexto, o profissional reflexivo (SCHÖN, 1990) não desvaloriza a questão teórica, contudo a utiliza para pensar a prática.

A partir do pensamento de Shön, diversos autores (SACRISTÁN, 1995; ZEICHNER, 1993; CONTRERAS, 1999) trabalharam com a idéia de que a formação contribui para que o professor se torne não só um profissional reflexivo, mas um intelectual crítico reflexivo.

Por conseguinte, o perfil do profissional preconizado no curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, de acordo com os objetivos, identidade propostos pelo currículo, aponta para a capacidade de ação-reflexão-ação (teoria e prática), como uma das características necessárias para esse profissional, além do professor crítico e participativo no âmbito educacional e social, com o domínio do processo de ensino-aprendizagem (polivalente).

Com base nos princípios, objetivos, identidade e objeto do curso de Pedagogia, o perfil do profissional - professor - a ser formado pode ser sintetizado por características básicas:

- polivalente com o domínio do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação).
- capaz de conhecer executar e avaliar projetos educacionais / pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática); e
- crítico e participativo no âmbito educacional e social. (PROPOSTA CURRICULAR do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil UNESP de Presidente Prudente, 1993, p.8).

O perfil do profissional pesquisador da sua própria prática e que analisa com senso crítico e sistematiza a sua própria atividade, vai além de alguém que aplica técnicas, porque estamos tratando não apenas de uma formação dos práticos. O professor com esse perfil possui comprometimento e é ativo, uma vez que sua prática está baseada em princípios, como a ação criadora, e autonomia intelectual do professor, que, conforme Fiorentini (1998), “habilita para atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões/investigações e da produção/elaboração das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo” (p. 310).

Diante esse perfil profissional proposto pelos documentos oficiais e o perfil apresentado pelo curso já mencionado anteriormente, percebemos que todos apontam a importância da articulação entre a teoria e prática pedagógica, sublinhando que essa articulação na formação não significa apenas aumentar horas de estágio etc., mas significa abandonar um modelo de formação que restringe a prática apenas à aplicação de teorias, trabalhando também sobre a realidade da escola, para que o trabalho como professor pesquisador e crítico reflexivo comece na formação inicial.

3.3. Saberes para a ação docente na Educação Infantil

O trabalho docente na Educação Infantil requer saberes específicos para a atuação com as crianças pequenas, pois elas possuem especificidades, comparando-as com as crianças do Ensino Fundamental. Tais especificidades exigem do professor conhecimentos, quer dizer, saberes da docência (TARDIF, 2002) que lhe oferecem a base para o ofício.

Como declara Franco (2005, apud FRANCISCO, 2006):

Há grandes equívocos quanto os docentes se referem a saberes pedagógicos,[...] este conceito é permeado por noções simplistas, de senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes desde o **dom de ensinar**, passando por saber aplicar técnicas e métodos, ou mesmo, saber transmitir conteúdos. (p.31, grifos do autor).

Esses saberes dependem não só da formação inicial, mas do contexto em que os professores estão inseridos, porque articulam a história, a experiência, a cultura, os currículos e também as concepções (de criança, escola, educação etc.). Pelo exposto, concordamos com Fiorentini (1998), quando afirma que o saber é estruturado, organizado conceitualmente através de interconexões. É também evolutivo, uma vez que é provisório, não linear e evolui com o tempo; é cultural, visto que está contextualizado com a experiência e com a interação com as pessoas, envolvendo dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Assim, os saberes estão interligados, carregando a vida pessoal do profissional, ou seja, envolvem teorias e experiência.

Os saberes são um conjunto de conhecimentos e habilidades que a sociedade julga importante para inseri-los no processo de formação institucional e, dessa maneira, na visão de TARDIF (2002) os saberes dos professores se apóiam no saber curricular (programas e manuais escolares), disciplinar (conteúdos, sem se restringir a eles), formação profissional (formação inicial e continuada e saber fazer), experiencial (resultado da prática profissional) e cultural (trajetória de vida), isto é, os saberes abrangem: ação e reflexão.

Embora os saberes tenham uma abrangência muito significativa de vários aspectos da vida do profissional, a formação inicial é muito marcante, na sua constituição, já que desestrutura concepções, desestabilizando-as ou apenas confirmando-as.

Essas concepções, no entanto, mesmo que tenham sido fortemente influenciadas através das conquistas legais para a educação infantil de qualidade para a criança pequena, regulamentadas por lei, ainda hoje perdura a idéia de que o saber do profissional de Educação Infantil está restrito ao cuidado, resultado de uma concepção de educação compensatória e,

principalmente, do atendimento voltado apenas para as necessidades básicas da criança, com a função apenas de substituir os cuidados maternos.

Dentro de um contexto mais abrangente, os saberes do profissional de educação infantil envolvem saber fazer bem, compromisso com a especificidade da criança, diálogo, articulação entre escola e família e a reflexão crítica.

Tanto o conhecimento/saberes práticos como os teóricos são necessários para a formação do professor crítico e reflexivo, pois a reflexão sobre a prática somente irá produzir uma ação diferente, dependendo da formação teórico-epistemológica (FIORENTINI, 1998, p.319): “[...] é justo esta formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática.”

Sendo assim, esses saberes que envolvem tanto a teoria como a prática estão juntos, constituindo pontos importantes para a instauração de uma nova cultura escolar, baseada na prática reflexiva que articula sobretudo a teoria e a prática, na formação inicial, uma vez que uma subsidia a outra e permite a construção dos saberes necessários para uma docência de qualidade. Todavia, segundo Fiorentini (1998, p.310) existe um grande embate entre os saberes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados ou produzidos pelos professores no exercício da profissão.

Diante dos saberes que estão presentes na prática, os professores, para realizarem um trabalho que respeite a criança pequena e que potencialize a atividade funcional (agir pelo interesse) necessitam de uma formação inicial que forneça bases teórico-epistemológicas para analisar sua prática e o tipo de atividade que priorizam, porém que possibilite a visualização e a vivência de práticas que caminhem para essa perspectiva.

Para Oliveira (1994), a formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir conhecimentos sobre o desenvolvimento, para poder interagir com crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelecem com elas.

Essas ações podem ser trabalhadas, ainda na formação inicial, no exame de tais concepções, que deve ocorrer nas reuniões de supervisão de estágio, onde as tarefas e as representações sociais dos futuros professores devem ser discutidas, de forma integrada e

crítica. Isso precisa levar em conta não apenas a percepção do papel do educador, mas também o seu desempenho, cuidando ainda para que as dimensões éticas da atuação docente sejam trabalhadas e garantidas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), todos esses assuntos devem ser contemplados nos cursos de formação, além de conhecimentos de Psicologia, Sociologia, Filosofia, Ética, Lingüística etc., que acabam sendo estudados de maneira superficial, sem profundidade, demonstrando as falhas na formação inicial, que poderão gerar problemas, bem como uma concepção errada do atendimento à criança e das práticas pedagógicas.

O conhecimento e os estudos com mais aprofundamento são secundarizados, em benefício das didáticas e metodologias de “como fazer”, a fim de contemplar, no curto período destinado à formação inicial, os conhecimentos básicos necessários para a atuação.

Assim, além da importância da formação inicial do profissional, a atualização em serviço também é fundamental para a melhoria da qualidade da educação oferecida, quer dizer, para a construção dos saberes necessários a uma educação de qualidade.

Observamos que a formação docente implica o domínio de múltiplos saberes. Alguns desses saberes estão constituídos pela lei, que pontua que “os cursos de formação de docentes para Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda” (BRASIL, Parecer CEB 022/98, p.8).

Além desses saberes, nos termos do Parecer CEB 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, cabe ao profissional docente organizar e cuidar dos tempos e espaços na escola, com intencionalidade ao planejar as ações das crianças,

[...] provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, Parecer CEB 022/98, p.13).

Essa abrangência de saberes que envolvem o trabalho docente, na educação infantil, é decorrente da forma como as próprias crianças aprendem, ou seja, da forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve.

De acordo com Kishimoto (2002), se a criança constrói os conhecimentos explorando o ambiente de maneira integrada, a formação do profissional deveria igualmente passar por processos similares, para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento, mas, muitos problemas que ocorrem com respeito à formação inicial do professor de educação infantil afetam o cotidiano das instituições, porque decorrem da falta de clareza do perfil do profissional que se deseja formar, deixando-se de atribuir a devida importância às especificidades da educação infantil e à diferenciação das crianças na faixa etária de 0-6 anos.

Na formação de professores, uma das questões essenciais é articular os saberes para oferecer à criança um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais, compreendendo que ela é um ser indivisível (KRAMER, 2002). A formação do profissional de educação infantil precisa, então, levá-lo a compreender que a criança aprende de modo integrado e, por isso, o ambiente educativo não pode ser organizado de forma disciplinar (KISHIMOTO, 2002):

A tradição universitária tem produzido práticas em que os professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, dificultando as reformas. As universidades destacam-se pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros. (p. 107-116)

O papel do adulto ou profissional que trabalha com crianças pequenas é conhecer as necessidades infantis, para organizar situações de aprendizagem, a fim de que as crianças ampliem seus conhecimentos e adquiram novas linguagens, isto é, a ação do profissional de educação infantil precisa ser intencional, planejada e com objetivos, para possibilitar situações significativas para a aprendizagem.

Trata-se de cultivar saberes capazes de possibilitar uma prática que respeite a criança pequena, articulando cuidado e educação, de modo a promover o desenvolvimento global do educando, que contemple a especificidade da criança pequena, mas que principalmente esteja pautada em práticas reflexivas, base para mudanças e aprimoramento a partir de ação-reflexão-ação (SHÖN, 1990).

Concordamos com Francisco (2006), quando afirma que os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, porém é preciso que a prática docente esteja sustentada pela teoria, fundamentando o exercício crítico reflexivo.

O desafio na formação é romper com a superficialidade, garantindo que o professor tenha conhecimentos sobre a criança no desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, social, cultural, para potencializar a atividade da criança.

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes²¹.

Com o amparo desse referencial teórico, descreveremos, no capítulo a seguir, os objetivos da investigação, a caracterização das participantes e da Proposta Pedagógica do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, além dos procedimentos da pesquisa.

²¹ Saber implica a prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade, de sorte que os saberes produzem conhecimentos marcados por sentidos, permitem e requerem ação ativa, na construção da ação do professor.

CAPÍTULO IV

Objetivos e metodologia do estudo

Neste capítulo, explicitaremos os objetivos e a metodologia da pesquisa, com a descrição de cada etapa realizada, caracterizando o caminho percorrido e o processo de construção da opção metodológica, além da escolha dos instrumentos utilizados. Em seguida, caracterizaremos brevemente a Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente e as professoras participantes da pesquisa, baseando-nos no perfil das ex-alunas²² do curso supramencionado. O perfil foi traçado a partir da aplicação de questionários, das entrevistas e observações realizadas em salas de Educação Infantil (pré-escola - crianças de 4 a 6 anos) do município de Presidente Prudente/SP.

4.1. Objetivos do estudo

Tendo em vista o postulado de que os professores consideram a atividade algo central na educação da criança pequena e também os princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), aliados à Proposta Curricular do Curso de Habilitação para o Magistério na Educação Infantil, pretendemos investigar como o referido postulado está presente nas práticas das professoras que receberam uma formação específica para essa modalidade de ensino, em nível superior.

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, para análise da realidade, deveu-se às condições metodológicas oferecidas por esta metodologia – suas técnicas e seus procedimentos –, que, segundo Lüdke e André (1986), permitem a inserção no “lócus” de realização do trabalho docente pré-escolar, para observá-lo, acompanhar a sua efetivação, questioná-lo e levantar dados, obtendo informações que podem favorecer uma leitura mais completa do fenômeno, com o fim de atingir o objetivo principal desta investigação.

Assim, o objetivo geral do trabalho de pesquisa é descrever e analisar os tipos de atividades presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas ex-alunas do curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, atuantes na rede municipal de Presidente Prudente/SP, e sua relação com as Diretrizes Curriculares

²² Usaremos os termos *professoras* e *ex-alunas*, para identificar os participantes da pesquisa, pois houve apenas a participação de um representante do sexo masculino respondendo ao questionário.

Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e implicações para repensar o trabalho e a formação docente, ressignificando a ação como instrumento essencial para aprender.

Os objetivos específicos são:

- Identificar os alunos do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, por meio de questionários, com o propósito de caracterizar e selecionarmos os participantes da pesquisa.

- Identificar e analisar, por meio de observações, as atividades propostas pelas educadoras para as crianças nas salas de pré-escola, examinando as ações do planejamento das tarefas pela docente e as realizações das crianças.

- Identificar e analisar, por meio de entrevistas, as concepções que orientam a escolha dos procedimentos pedagógicos dos professores (formação, experiência, prática, regimento externo etc.).

- Descrever e analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) – que são mandatórias – e a Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, para destacarmos a concepção de atividade presente nesses documentos e para podermos constatar a presença do papel da ação e/ou atividade, no processo de construção do conhecimento/aprendizagem.

4.2. Caracterização do curso de Habilitação Magistério para Educação Infantil

Segundo os dados gerais apresentados no Processo de Instalação do Curso de Graduação em Pedagogia, IPEA – 185/86, fls 21, no parecer do Departamento de Educação, vemos é :

- um curso de graduação voltado para formação profissional na área da educação, em duas dimensões: o pedagogo professor²³ e o pedagogo generalista²⁴ que atuará,

²³ Pedagogo-professor, possuidor do domínio dos conhecimentos e da capacitação didática para transmiti-los seja nas primeiras séries da escola de 1º Grau, seja em cursos de formação de professores para atuar nessa mesma escola. Para o exercício competente da profissão numa e noutra dessas dimensões, o pedagogo, que será sempre um educador, deve conhecer e ser capaz de criticar a realidade educativa com a prática social global no sentido da sua transformação; deve, ao mesmo tempo, estar apto a propor alternativas para os problemas de ensino existentes e a atuar no sentido de sua efetivação.

²⁴ Pedagogo generalista, ou seja, do profissional dotado de uma compreensão globalizadora da educação, do processo educativo e da especialidade de seus problemas na sociedade brasileira, e capaz de atuar a nível do sistema e da escola no planejamento e na execução de projetos educacionais. (Proc. 185/86, fls. 31, v I)

respectivamente, como docente e como planejador, orientador e coordenador de projetos na área educacional, a nível macro e micro.

- o curso formará professores para as primeiras séries do primeiro grau, para o magistério nos cursos de formação de professores de nível de segundo grau e da docência na pré-escola.

O número previsto de vagas para o curso de Pedagogia é de 80 vagas , sendo 40 para o curso diurno e 40 para o curso noturno e para o curso de Habilitação, apenas 40, no período noturno.

A justificativa para a criação e instalação do curso na UNESP de Presidente Prudente (Proc. 185/186, fls 22, v.I), ocorreu pela necessidade e pela demanda do curso na da região e pelo número de escolas atendidas, que necessitavam de professores com formação adequada que possibilitasse reflexão e pesquisa pedagógica.

Segundo o Parecer da Comissão de Assessoria para criação e Implantação de cursos no IPEAPP²⁵, (Proc. 185/86, fls 27, v.I) o curso apresenta uma proposta inédita no que tange a suprir uma necessidade da região com relação a qualidade e qualificação dos docentes para as séries iniciais do ensino fundamental. Isto influencia a proposta curricular que será discutida no próximo tópico.

Visando tal formação, o curso de pedagogia procurará desenvolver o seu currículo em estreita aproximação com a realidade brasileira e do seu sistema educacional, buscando a intensificação da relação teoria e prática, entendidas como relação constante da reflexão-ação sobre os dados da realidade concreta. (Proc. 185/86, fls 32 v.I)

O Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente indica, como objetivos gerais do curso e do currículo, na licenciatura:

- Formar professores de 1ª a 4ª série do 1º grau e matérias pedagógicas da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de 2º grau. As habilitações têm caráter pós-curso, visando à formação de especialista integrada à formação básica do professor.

O Projeto Curricular do curso pretende, com essa estrutura, oportunizar ao aluno conhecer, refletir teoricamente sobre realidade social, compreendendo a vinculação teoria e prática e propondo alternativas para os problemas do ensino, atuando para essa efetivação.

Em síntese, pretende formar um profissional para atuar no sentido da não separação entre conceber, executar e avaliar projetos educacionais pedagógicos.

Embora o curso tenha essa proposta em avaliações realizadas - para o “Projeto de Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia”, no ano de 1993 - pelos alunos e

²⁵ Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais de Presidente Prudente

professores, foram apontadas inadequações na grade, como excesso de disciplinas, desequilíbrio de carga horária e um rol de optativas restrito. Além da falta de articulação entre disciplinas, dificuldade para articular novas habilitações, de maneira que, neste projeto de reestruturação, para a superação desses problemas, procurou-se articular o objeto de todas as disciplinas em torno de um objeto comum do curso: a educação escolar.

De acordo com a identidade do curso (licenciatura), dois aspectos são destacados na proposta curricular do curso:

- a) perfil do professor : polivalente, crítico e participativo e capaz de conceber, executar e avaliar projetos educacionais pedagógicos, articulando (ação-reflexão-ação) teoria e prática; (Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, 1993, p.8)
- b) objeto do curso: a educação escolar como eixo articulador das disciplinas. (p. 5)

A Habilitação em Magistério para Educação Infantil, sendo um pós-curso da licenciatura de Pedagogia, é oferecida para pessoas com o pré-requisito de formação em licenciatura em Pedagogia. Além disso, o curso é ministrado no período noturno, em um ou dois anos, dependendo da opção realizada pelo aluno.

Sua principal clientela são as ex-alunas do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, que, depois de formados, estão habilitados apenas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, e, por isso, buscam continuar os estudos, a fim de conseguir mais qualificações e ampliar as possibilidades de atuação.

Nesse curso, são ministradas disciplinas que tratam de conhecimentos específicos para a atuação com crianças pequenas, tais como: Fundamentos da Educação Infantil; Psicologia da Criança de 0-6 anos; Metodologia e Prática de Ensino da Educação Infantil; Educação Física e Recreativa Infantil; Planejamento e Avaliação das atividades na Educação Infantil; Fundamentos da Educação Infantil; Psicomotricidade e Problemas do Desenvolvimento Infantil.

4.2.1. Proposta Curricular do curso

A proposta curricular do curso de Habilitação para Educação da UNESP de Presidente Prudente vigente no momento da realização da presente pesquisa, foi elaborada no ano de 1986 e que passou por avaliações e pareceres até ser aprovada para entrar efetivamente em vigor.

Isto posto, os documentos escritos para aprovação e implantação do curso se apóiam na necessidade da implantação de um curso superior para formação de professores na região, visando atender os interesses e demanda da população, com a finalidade de democratizar o acesso a educação de qualidade, pública e gratuita.

Segundo o Processo- IPEA – 185/86 fls 07, “o perfil do profissional, que é desejado, é o profissional habilitado para atuar no planejamento e na execução de projetos educacionais regionais como prevê a política educacional.”

O curso tem o objetivo de formar professores, unindo ensino com pesquisa educacional visando a melhoria do ensino através da formação de recursos humanos para educação com a competência profissional que integre as dimensões filosóficas, política e técnica do trabalho docente, a fim de atuar criticamente em relação a realidade educacional e com compromisso pela escola pública.

Um aspecto relevante considerado na Proposta Curricular do Curso, refere-se a articulação entre a teoria e prática e para garantir isto, considera-se necessário criar condições para que o futuro professor possa realizar ao longo do curso pesquisas de campo, para perceber a relação entre os aspectos estudados e as vivencias do cotidiano escolar, formando professores que consigam elaborar conhecimento a partir da realidade e instrumentalizando para atuar nesta realidade de forma competente.

Os objetivos do curso de acordo com o Processo – IPEA – 185/86 fls 12 e 13, v.I apontam:

- formar professores cuja competência profissional integre as dimensões filosófica, política e técnica do trabalho docente através de uma atuação crítica e participativa da realidade educacional brasileira e pelo compromisso com a escola pública.
- Nessa direção espera-se do futuro pedagogo:
- a compreensão das dimensões histórico-filosófica, sócio-política e científica da educação e da relação dialética entre educação e sociedade;
 - capacidade de analisar a escola como agência social comprometida com os processos de reprodução ou de transformação da prática social;
 - a consciência dos vínculos da prática educativa com a prática social global;
 - o domínio de conhecimentos básicos e de técnicas que sirvam de fundamentos e de instrumentação da prática educativa;
 - o domínio da fundamentação epistemológica e metodológica do ensino do 1º e 2º graus;
 - a sensibilidade para compreensão das crenças, valores e formas de expressão cultural das camadas populares de que procede a maioria da clientela da escola pública;
 - o desenvolvimento da habilidade para observar, identificar e interpretar problemas de ensino e de aprendizagem nível da escola e da sala de aula;
 - a iniciação na pesquisa educacional voltada para os problemas pedagógicos do sistema escolar;
 - a iniciação no desenvolvimento de projetos com vistas à intervenção no sistema de ensino de 1º grau
 - a consciência do caráter profissional do trabalho do professor cuja especificidade exige permanentemente atualização e aperfeiçoamento das ciências da Educação.

O perfil do profissional desejado é aquele que tenha capacidade de planejar, orientar e coordenar atividades técnico-pedagógicas do ensino, e também a função de docência. Além deste perfil algumas competências são consideradas necessárias ao profissional da educação para o exercício do seu trabalho e que envolve participação em pesquisas, estudos de metodologia de ensino, elaborar e coordenar projetos educacionais e outros.

A estrutura curricular do curso de Habilitação para o Magistério na Educação Infantil possui disciplina optativas e obrigatórias. São elas:

Disciplinas Obrigatórias:

- Fundamentos da educação pré-escolar
- Psicologia do pré-escolar
- Psicomotricidade
- Problemas de desenvolvimento do pré-escolar.
- Metodologia do ensino da pré-escola
- Planejamento e avaliação das atividades na pré-escola
- Educação física e recreativa na pré-escola.

Disciplinas Optativas

- Arte na pré-escola
- Saúde e higiene no desenvolvimento do pré-escolar
- Jogos e atividades lúdico-educativas na pré-escola.

Segundo a Proposta Curricular, o curso de Habilitação para Educação Infantil visa assegurar, pelo conjunto das disciplinas apresentadas, uma formação alicerçada em base histórico-filosófica e científica ao mesmo tempo em que orienta para a competência técnico-pedagógica do professor. E se propõe garantir com este rol de disciplinas, o embricamento dos aspectos teóricos e práticos da formação, vinculando as metodologias com os conteúdos específicos. Em consonância com essa orientação, a carga horária destinada à Prática de Ensino (estágio) é distribuída a fim de procurar assegurar atividades práticas articuladas a cada uma das disciplinas que tratam da Metodologia sobre a forma de estágios.

Os objetivos do curso estão voltados para a formação do profissional capaz de atuar e analisar projetos específicos na área da Educação Infantil. Ao examinarmos a Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, especificamente quanto às ementas das disciplinas, verificamos os seguintes objetivos a serem alcançados de modo geral, através do estudo de cada disciplina:

- compreender no quadro brasileiro em que surge historicamente a tendência e objetivos para a pré-escola, através da análise histórico-crítica e dos modelos pedagógicos voltados para a educação pré-escolar;
- desenvolver a habilidade de observação e proceder pedagogicamente, de modo adequado ao desenvolvimento da criança (nos seus diferentes aspectos: afetivo, social, moral, cognitivo),

por meio de discussões temáticas sobre o desenvolvimento, a socialização da criança, problemas sócio-emocionais, função simbólica;

- adquirir fundamentos teórico-metodológicos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, nas áreas de conhecimento do currículo pré-escolar. Exercitar a observação e a crítica da ação pedagógica;
- planejar, conduzir e avaliar projetos de atividades aplicadas à Educação Infantil, de acordo com as teorias do desenvolvimento da criança;
- compreender o papel das atividades artísticas e recreativas, no desenvolvimento da criança – avaliação e execução de um projeto artístico na escola;
- conceber, executar e avaliar projetos de atividades, estabelecendo relação entre a prática e a teoria;
- analisar e compreender o jogo, no desenvolvimento infantil, e possibilitar que se tenham conhecimentos para utilizar nas instituições educativas.

Assim de acordo com o Processo de Instalação do Curso de Graduação de Pedagogia, incluindo a Habilitação para Educação Infantil, apresentaremos um resumo das ementas das disciplinas do curso de formação voltado especificamente para formação dos profissionais da Educação Infantil, oferecidos pela UNESP de Presidente Prudente (Pro. 185/86, fls 79, v I).

Disciplinas Obrigatórias:

- 1) Fundamentos da Educação Pré-Escolar – propõem-se a fazer uma análise histórico-crítica dos fundamentos políticos, econômicos, sociais e psicológicos da educação pré-escolar, com o objetivo de analisar os pressupostos da educação pré-escolar, e as tendências no Brasil.
- 2) Psicologia do Pré-Escolar: estuda o desenvolvimento da criança pré-escolar, caracterizando seus estágios o desenvolvimento, processos de aprendizagem através de observações e interações em situações práticas, com objetivo de que o futuro professor conheça as características do desenvolvimento da criança pré-escolar, e saiba analisar as possibilidades de aprendizagem e habilidades da criança para tomar atitudes pedagógicas adequadas para o desenvolvimento dela.
- 3) Psicomotricidade: fundamentos da psicomotricidade, função do corpo, imagem, tonicidade, movimento e comunicação corporal, estudo sobre o desenvolvimento psico-motor da criança, distúrbios, reeducação, com o objetivo é desenvolver a compreensão das características e dos problemas do desenvolvimento psico-motor permitindo ao professor planejar atividade psico-pedagógicas que previnam ou corrijam distúrbios de psicomotricidade.

4) Metodologia do Ensino Pré-escolar: possibilita ao futuro professor realizar planejamentos e execução de projetos e de atividades para o desenvolvimento do conhecimento físico, lógico matemático, função simbólica e comportamento moral da criança, também, possibilita a análise e avaliação de programas e técnicas aplicadas na pré-escola de acordo com as teorias do desenvolvimento. E por fim propõe a elaboração, aplicação e avaliação de um programa seqüenciado de atividades, com o objetivo de desenvolver habilidade para identificar, selecionar e avaliar conteúdos, técnicas, atividades e materiais didático e exercitar a observação crítica da ação pedagógica.

5) Educação Física e Recreativa na pré-escola: estuda os conhecimentos, análise, aplicação e avaliação das formas de recreação física e de jogos necessários ao desenvolvimento, de atividades para formação de hábitos e atitudes sociais referentes a higiene e saúde físicas, com o objetivo de desenvolver o potencial físico e motor da criança e levar a hábitos e atitudes saudáveis e de ajustamento social.

6) Problemas de Desenvolvimento no pré-escolar: estudo dos problemas de desenvolvimento da criança e dos procedimentos pedagógicos relativos a serem tomados com relação as estes problemas. Objetivo: conhecer a natureza dos problemas de desenvolvimento infantil e identificar habilidade de identificar, interpretar e trabalhar na sala de aula com estes problemas.

7) Planejamento e Avaliação das atividades na pré-escola: estudo dos conhecimentos de critérios teóricos, técnicos e práticos inerentes ao processo de planejamento, execução e avaliação de um currículo da pré-escola. Estudos comparativos de currículos, elaboração e testagem de instrumentos de avaliação de ensino e da aprendizagem, com o objetivo de desenvolver habilidade específicas à elaboração de currículo e programas e ao processo de avaliação- objetivos, conteúdos, metodologia, atividades e material didático.

8) Estágios: são momentos de observação, registro e análise do processo de ensino e aprendizagem, exercício de monitoria na sala de aula e coleta de dados para pesquisa de campo, análise e avaliação de programas e atividades desenvolvidas buscando a concordância entre teoria e prática no contexto da realidade escolar. Os objetivos com os estágios são: compreender os fenômenos das relações professor-aluno, da teoria e prática, desenvolver habilidade de observar, registrar, avaliar as práticas educativas e participar.

Disciplina Optativas:

9) Arte na pré-escola: procura desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas no desenvolvimento dos conceitos de estética e beleza. Também estuda a arte como expressão

simbólica e analisa o desenvolvimento da produção artística e os conceitos básicos para sua compreensão. Possibilita o estudo da música, dança, desenho, pintura, modelagem construção de objetos e dramatização, canto, como formas de expressão no desenvolvimento global da criança. Todo este repertório de estudos tem o objetivo de habilitar o professor na orientação da sensibilidade e criatividade infantis, paralelamente a outros conceitos como físico, simbólico e lógico matemático.

10) Jogos e atividades lúdico-educativas na pré-escola: estuda os fundamentos, do desenvolvimento, faz análise e avaliação de atividades lúdicas e de jogos de natureza cognitiva e dramática. Também são vistos fundamentos do psicodrama. Esta disciplina tem o objetivo de propiciar o conhecimento dos fundamentos e do papel das atividades lúdico-dramáticas pra o desenvolvimento do pré-escolar, capacitando o professor a planejar, executar e avaliar programas de atividades.

Assim, estas são as disciplinas e seus objetivos com a formação dos futuros educadores atuantes na Educação Infantil, segundo a proposta curricular do curso de Habilitação para o Magistério na Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente.

4.3. Caracterização dos professores participantes/ex-alunas do curso

Participaram da pesquisa 28 ex-alunas do Curso de Habilitação para o Magistério na Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, formadas de 2001 a 2006, e, dentre estas, 3 tiveram suas práticas observadas e descritas no presente trabalho, uma delas professora efetiva de educação infantil e as outras duas ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), que atuavam na rede municipal de Presidente Prudente, no ano de 2006.

Os dados foram obtidos através da aplicação de questionários (APÊNDICE A) enviados para todos os alunos formados, entre 2001 e 2006, no Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil²⁶ mostram que as ex-alunas²⁷ pesquisadas fazem parte de um grupo composto na maioria por mulheres jovens e casadas, oriundas das classes média e baixa, que concluíram Ensino Médio regular e conseguiram entrar em uma universidade pública.

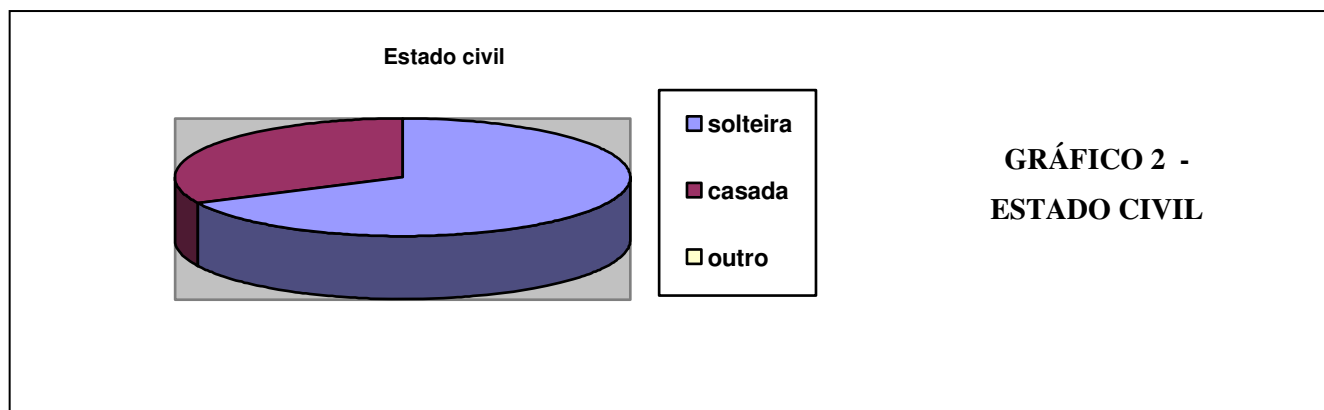
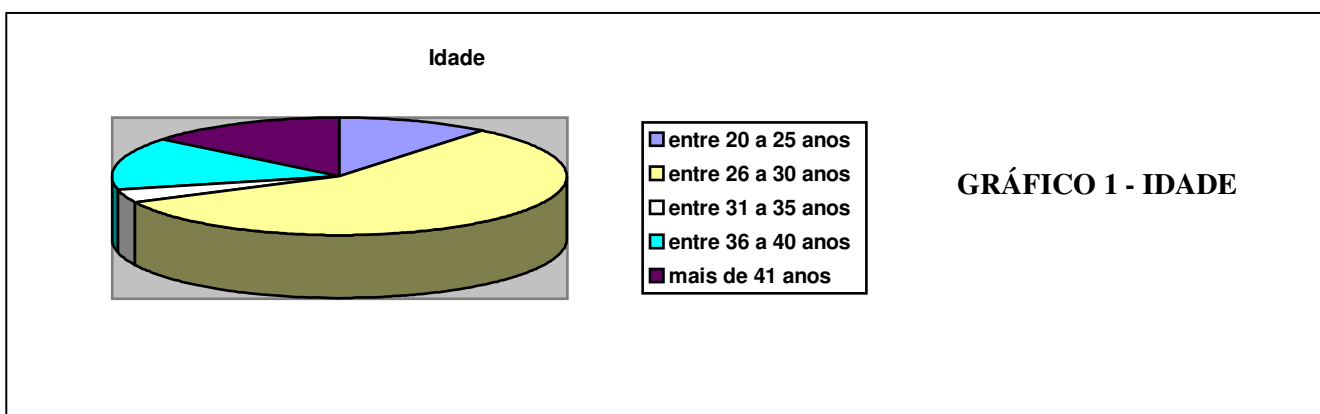
Apresentaremos a seguir seis gráficos contendo informações sobre o perfil das alunas que cursaram a Habilitação para o Magistério da Educação Infantil na UNESP de Presidente Prudente entre o ano de 2001 até 2005. Nestes gráficos serão apresentados os números reais

²⁶ Foram enviados 101 questionários para todos os ex-alunos do curso, juntamente com envelopes e selos para que pudessem reenviar os questionários respondidos para a pesquisadora. Foram devolvidos 28 questionários, que fundamentam as afirmações feitas sobre o perfil dos ex-alunos e professores participantes, neste capítulo.

²⁷ Vide nota de rodapé número vinte e dois.

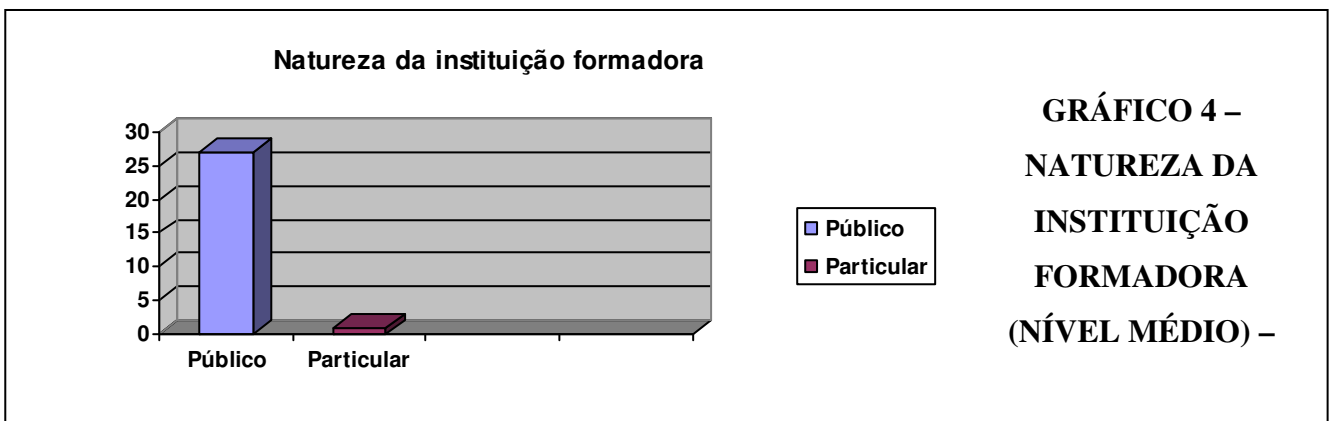
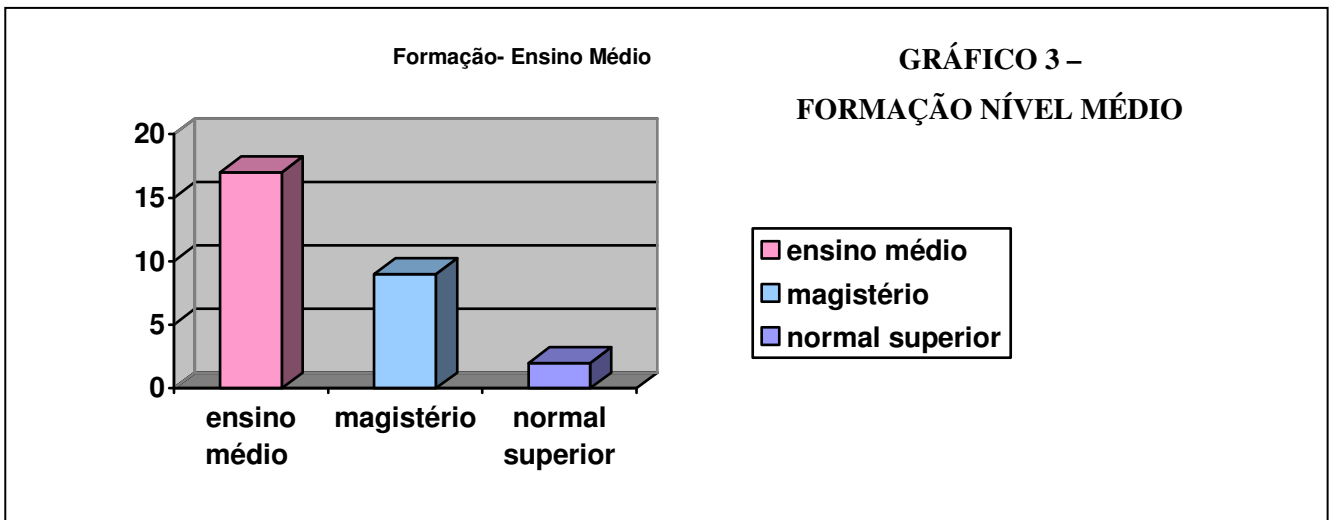
das respostas obtidas, e a análise através de porcentagem. As informações dos gráficos referem-se a idade, estado civil, formação nível médio, tipo de instituição formadora, atuação na área de educação infantil e município de atuação.

Segundo as respostas dos questionários, 96% eram do sexo feminino, ou seja, dos 28 questionários devolvidos, apenas um era do sexo masculino. Do total de participantes, 67% eram casadas, conforme observamos nos gráficos a seguir.



Consideramos um grupo jovem, porque, em relação à idade, 55% tinham entre 26 e 30 anos, sendo igualmente profissionais com pouco tempo de experiência.

Além disso, os dados revelaram que 96% concluíram o Ensino Médio em escolas públicas, 63% cursaram o Ensino Médio regular e apenas 37% fizeram magistério.



O Gráfico 3 – apresenta os dados sobre a formação das ex-alunas do curso de habilitação, com relação ao tipo de curso, das 28 respostas obtidas através dos questionários, 17 responderam que cursaram ensino médio, 9 cursaram magistério e 2 normal superior. Com relação a natureza da instituição 27 alunas cursaram o ensino médio em instituições públicas e apenas 1 em instituição particular.

Outro dado obtido através dos questionários está relacionado à atuação profissional das ex-alunas. Elas atuam em várias áreas da educação e em vários municípios da região.

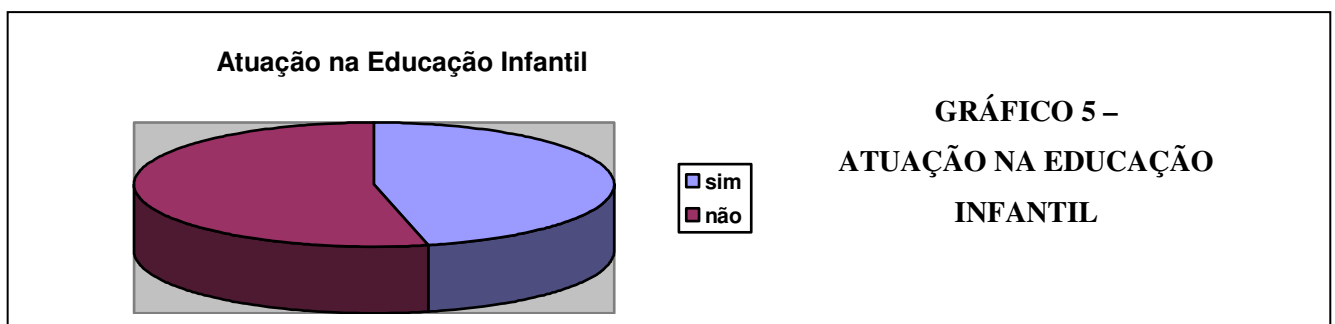




Gráfico 6 - Apenas 37% trabalham na cidade de Presidente Prudente, o que caracteriza a baixa influência do curso na rede municipal do ensino, pois, destas que atuam no município, 14% exercem a função de estagiária, tendo pouca autonomia em seu trabalho realizado diretamente com as crianças, pois, nesses casos, atuam apenas esporadicamente e como professoras substitutas, já que ainda não conseguiram se efetivar. Outro aspecto caracterizado pela função assumida de estagiária são os baixos salários oferecidos, evidenciando a falta de políticas públicas para a Educação Infantil e o descaso com o setor profissional.

Ao lado da função de estagiária (14%), as ex-alunas atuam em várias áreas, como professor efetivo na Educação Infantil (18%); professor efetivo da rede estadual (44%); funções administrativas ou coordenação pedagógica (11%); ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) - (7%); e outras atividades (6%). As razões pelas quais as ex-alunas assumem os cargos que ocupam variam de acordo com as oportunidades e principalmente com relação aos benefícios salariais.

Quanto à questão da opção pelo cargo, vemos 41% atribuir o motivo da opção pelo cargo vinculado à possibilidade de ocupar um cargo público e assim alcançar estabilidade na carreira; 27% afirmam ter optado pelo cargo devido ao prazer de acompanhar o desenvolvimento das crianças e da educação e, conseqüentemente, observamos que isso está ligado ao número de pessoas que buscam fazer cursos de pós-graduação ou especialização. Ou seja, apenas 16% estão realizando algum tipo de curso de especialização ou pós-graduação, enquanto 33% realizam cursos de capacitação oferecidos pelo município ou pelo Estado de São Paulo. Todavia, um número representativo, isto é, 47%, não freqüentam nenhum tipo de curso.

Na verdade, apenas três ex-alunas (1 professora e 2 ADIs) foram selecionadas para participarem da pesquisa, já que, dentre as 101 ex-aluna(o)s formada(o)s no Curso de Habilitação para Educação Infantil, entre 2001 e 2006, somente elas atuavam na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, no ano de 2006, este dado, nos faz inferir que as

ex-alunas do curso não estão atuando na rede pública de Presidente Prudente na área da Educação Infantil.

4.4. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como descritivo-explicativo, com abordagem metodológica qualitativa, dada a natureza do objeto de estudo e objetivos propostos. Os procedimentos utilizados foram: análise documental, descrição e interpretação de entrevistas e questionários e observação da prática docente.

[...] os dados considerados qualitativos devem ser explicitados do fenômeno estudado, consistindo em descrições detalhadas da situação contextual na qual foram geradas; ouvidos os sujeitos envolvidos, sobretudo nas explicações e fundamentações de suas ações, de suas experiências, o aclarar de suas crenças e pensamentos; resgatando e produzindo diferentes tipos de documentos que completam o registro de elementos significativos para propiciar análises sobre o tema em destaque.

Neste sentido, a investigação qualitativa tem por meta principal alcançar o significado imediato das ações segundo a perspectiva de seu efetivador.

(ZABALZA, 1994 apud ANGOTTI P.22)

Sendo assim, a opção pela abordagem qualitativa está intrinsecamente ligada ao objeto da pesquisa, que é um fenômeno complexo, por se tratar da dinâmica das atividades no cotidiano da pré-escola, envolvendo as ações das crianças e das professoras. De fato, a escolha feita favorece a análise e a consideração de dados descritivos de falas, atitudes, práticas, ações, crenças, concepções e pensamentos, que permitiram compreender o objeto e produzir conhecimento, através das descrições das observações, com registros, análises, classificação e interpretação dos dados e também pelo uso de questionários e observações, caracterizando a pesquisa como descritivo-explicativa.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que os elementos norteadores de uma pesquisa nesses moldes são:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, consistindo o investigador o instrumento principal;
- 2- A investigação qualitativa é descritiva;
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, busca-se o sentido que as pessoas dão a própria vida. (p. 47-51)

Buscou-se, assim, compreender quais as concepções que fundamentam a prática docente dos tipos de atividades na pré-escola. Parte-se do pressuposto de que o ambiente das

instituições de Educação Infantil pode ou não ser promotor da atividade/ação da criança como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem. Surge daí a justificativa de buscar olhar, por meio da investigação do trabalho docente, de um lado, o que o professor realiza e, por outro lado, o que as crianças são solicitadas a realizar. Em outras palavras, qual conceito de atividade está presente de maneira implícita ou explícita, no desempenho das tarefas escolares propostas pelo professor e efetuadas pelas crianças.

Os dados foram coletados mediante a aplicação de questionários para as ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil e formadas entre 2001 e 2006, observação da prática docente de três delas, as únicas atuantes na rede municipal de educação como professoras ou ADIs, no ano de 2006, além da realização de entrevistas semi-estruturadas com as mesmas.

Para iniciar a pesquisa, efetuamos um levantamento bibliográfico e analisamos as produções teóricas sobre Educação Infantil, concepções e conceito de atividade, além de estudos sobre formação de professores.

A partir da pesquisa bibliográfica e da realização das leituras, começamos a busca pelas participantes já mencionadas anteriormente.

Para a escolha e delimitação das turmas/ex-alunas analisadas, realizamos um levantamento das ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, formadas na Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP de Presidente Prudente e que atuavam na rede municipal de ensino como professoras de pré-escola. Para isso, primeiramente fizemos uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, pedindo autorização para a efetivação da pesquisa (busca de dados nos registros da Secretaria e autorização para realização das observações) e, em seguida, solicitamos os nomes das funcionárias municipais (professoras de Educação Infantil). Concomitantemente a esse trabalho, solicitamos os nomes das ex-alunas que cursaram a Habilitação em Magistério para Educação Infantil, entre 2001 e 2006, junto à Seção de Graduação da UNESP. Cruzamos esses nomes e encontramos apenas uma ex-aluna atuando como professora no município. Em consequência, solicitamos novamente à Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente a lista com os nomes das ADIs e, assim, conseguimos encontrar mais duas ex-alunas atuantes nesse cargo.

Após a seleção das participantes, iniciamos ao mesmo tempo as observações das salas sob responsabilidade das mesmas, a aplicação de questionários para todas as ex-alunas do

curso formadas, entre 2001 e 2006, a fim de encontrarmos sua localização, área de atuação e motivo pelo qual não atuavam na rede municipal de educação de Presidente Prudente.

Os questionários foram enviados pelo correio para todas as 101 ex-alunas, porém tivemos um retorno de apenas 28 questionários, com 17 questões sobre características e perfil (idade, atividade profissional, estado civil etc.) e questões sobre a formação inicial, atuação profissional na educação e informações sobre o curso de habilitação (vide questionário no Apêndice A). Outras 6 ex-alunas mudaram de endereço e as demais não retornaram.

Com relação à coleta de dados referentes às observações, realizamos por meio da documentação direta, que, segundo Lakatos (1985), seria a observação, ou seja, a rotina era observada e após o período de observações, elaborávamos um registro com a descrição detalhada de tudo o que havia acontecido no dia (ações e atuações das crianças e professoras, tarefas, intervenções etc.); pois, durante a jornada escolar (manhã ou tarde), registrávamos apenas alguns pontos mais relevantes e os exemplos utilizados nas atividades, seguindo um roteiro para observação e registro, elaborado por Coll (1994) – Anexo I, baseado nas ações das educadoras e ações e reações das crianças durante o encaminhamento das atividades, isto é, o papel da criança.

Conforme afirma Coll (1994), “[...]a melhor maneira de estudar a interação [...] consistirá em observar diretamente uma turma de aula em pleno processo de ensino-aprendizagem” (p. 62).

Para iniciar as observações, realizamos um contato por telefone e, em seguida, agendamos uma visita a cada escola onde cada uma das ex-alunas atuava, para esclarecimento dos objetivos, procedimentos da pesquisa, assim como justificar a escolha do grupo participante. Além da apresentação à direção e às professoras/ex-alunas envolvidas, entregamos uma carta de apresentação (Apêndice B) e uma cópia do projeto de pesquisa, que normalmente ficava arquivado na escola. Feito o primeiro contato, as observações foram iniciadas e o clima e a receptividade foi positiva, visto que as participantes tinham conhecimento do tipo de trabalho que estávamos desenvolvendo, pois havíamos explicado os objetivos da pesquisa e apresentado o projeto e as ações que desenvolveríamos dentro da escola. As observações forneceram dados relacionados às práticas, tipos de atividades e tarefas escolares.

Cumprimos cerca de 20 horas de observações em cada turma e acompanhamos as práticas das professoras, como propunham as atividades apresentadas e aplicadas com as crianças, bem como as suas reações e atividades.

Concomitantemente ao processo de observação, outra fonte de coleta de dados usada foi a aplicação dos questionários para todas as ex-alunas do curso de Habilitação, cujos dados possibilitaram conhecer as características do grupo a que pertencem as três participantes.

Durante a trajetória da pesquisa, encontramos dificuldades, principalmente com relação à localização das ex-alunas/professoras trabalhando na rede municipal de Presidente Prudente na Educação Infantil, que fizeram com que tivéssemos de alterar o objetivo inicial, que era investigar as práticas de professoras iniciantes formadas pelo curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil.

Além deste problema, esperava-se que o retorno dos questionários enviados a todas as ex-alunas fosse maior, pois as participantes receberam os questionários e envelopes selados para retorno. Com isso, passou-se a investigar as ex-alunas que trabalhavam no município, independentemente de serem iniciantes na carreira ou não, de sorte que as práticas passaram a ser o foco, tendo a questão da formação como um aspecto a ser analisado e considerado através das entrevistas e análise da investigação do currículo do curso e das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil com relação ao conceito de atividade utilizado nos documentos e empregado na prática.

Assim, algumas mudanças ocorreram com relação à proposta inicial, como a quantidade de educadoras a serem observadas, uma vez que encontramos apenas três atuando no município de Presidente Prudente e que haviam cursado a Habilitação para Educação Infantil da UNESP. Estas alterações e mudanças podem ocorrer na pesquisa educacional, como afirma Zan (1992), investigar a sala de aula implica vários fatores, que muitas vezes vão além das intenções colocadas na pesquisa:

[...] o conjunto de forças atuantes na dinâmica da sala de aula é muito complexo. As experiências de vida das crianças, a personalidade do professor, o relacionamento da criança com o professor e com a escola [...].estes e outros elementos atuam de forma a produzir resultados variados e inesperados. (1992).

Uma outra etapa da coleta de dados foi a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, com as três ex-alunas participantes. Esse procedimento foi relevante, porque permitiu obter informações complementares às observações das rotinas/aulas, além de fornecer informações sobre a formação inicial e os conhecimentos, concepções de criança, ação e atividade.

No entanto, esse procedimento foi repetido alguns meses depois, com o objetivo de obtermos informações mais completas sobre as práticas e fundamentação das ações das ex-alunas participantes.

As entrevistas foram realizadas em duas fases: a primeira fase, foi realizada logo após as observações, em horário distinto do horário de trabalho das ex-alunas, com a finalidade de possibilitar um momento mais reservado, sem interferir na dinâmica da rotina escolar. As perguntas referiam-se a questões do perfil geral das participantes, de algumas concepções de criança e atividade e, por fim, de sua formação e necessidades da prática. A forma de registro das entrevistas variou, visto que as questões seguiram um roteiro, alterado de acordo com a ordem das respostas, uma vez que o trabalho foi realizado em forma de diálogo, para que as participantes ficassem mais à vontade e respondessem espontaneamente e com mais liberdade. A segunda fase das entrevistas foi realizada meses depois, com a finalidade de obtermos maiores detalhes sobre as concepções de atividades, criança ativa e ação.

As participantes levavam entre 30 a 60 minutos para responder às questões das entrevistas, cuja estrutura está nos Apêndice C e D.

Dada a quantidade de dados obtidos, principalmente através das entrevistas e descrição das observações, a qualidade da relação estabelecida com as professoras e o compromisso de respeito ao processo e produto alcançados, questionamos como proceder e quais seriam os dados essenciais, e por onde iniciariamos as análises. Com isso, foi estabelecida a sistemática de leituras, tendo sido produzidas páginas de comentários, observações, montagem de tabelas e gráficos, categorização e análises a serem, posteriormente, aprofundadas, a fim de obtermos uma organicidade dos dados coletados.

No capítulo seguinte, apresentaremos a descrição dos dados coletados, as análises e as categorias estabelecidas para exame dos documentos, além das observações da prática, relacionadas com a formação de professores e o conceito de atividade ocorrente em ambos.

Para analisar os dados, estabelecemos categorias: a primeira envolve a concepção de atividade presente no trabalho docente, que abrange tanto as ações do professor/educador, como o seu planejamento e as ações das crianças. A segunda categoria está relacionada à formação docente e se divide entre a vinculação teoria e prática e os saberes considerados necessários para a atuação na Educação Infantil.

CAPÍTULO V

Apresentação, discussão e análise dos dados.

Neste capítulo, descreveremos os dados coletados e iniciaremos análise e discussões, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia e Habilitação em Magistério para Educação Infantil e dos Referenciais Curriculares Nacionais, para obtermos as concepções de criança, educação e atividade que regem a formação inicial dos professores participantes e conseqüentemente dão embasamento para suas práticas.

Em seguida, apresentaremos os dados e as análises referentes à formação inicial, as expectativas e impressões que os próprios alunos têm do curso, de sua formação e das atividades na Educação Infantil, obtidos por meio das observações das práticas e das entrevistas realizadas com três ex-alunas participantes da pesquisa.

A leitura dos dados obtidos através das entrevistas, questionários e observações, foram organizados em duas categorias, de acordo com os dois pontos que predominaram durante toda a coleta de dados, as quais foram divididas em subcategorias.

Categorias:

1- Concepção de atividade presente no trabalho docente

- a) Ação do professor/ educador durante as atividades
- b) Planejamento das atividades
- c) Ações das crianças durante as atividades

2- Formação docente

- a) Vinculação teoria e prática
- b) Saberes necessários para atuação na Educação Infantil

Os dados para análise da concepção de atividade foram retirados a partir das observações que permitiram discriminar as ações do professor/educador, seu planejamento e as ações das crianças durante as atividades desenvolvidas. Já a questão da formação docente foi analisada a partir da aproximação das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas.

Caracterização da escola e das práticas das educadoras

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário apresentar uma breve caracterização das escolas e das rotinas das crianças e profissionais participantes da pesquisa. Neste primeiro momento faremos um breve resumo das observações, que duraram cerca de 20 horas em cada turma e das atividades que predominaram durante as rotinas.

Educadora 1²⁸

Leciona em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de Presidente Prudente - SP, cuja clientela atendida pode ser enquadrada em uma classe menos favorecida economicamente.

A escola possui uma estrutura adaptada para atender crianças pequenas, mas não possui muitos espaços diversificados, como quadra, áreas para brincar, correr, pintar etc.

Neste contexto social, as observações permitiram registrar uma rotina composta de momentos marcantes na dinâmica do referido agrupamento. Uma dessas atividades era a roda, um momento em que as crianças podiam conversar livremente com a professora, contar novidades, fazer perguntas ou a professora instigava algum assunto. Outra atividade presente na rotina era a escrita diária da data na lousa, para que as crianças observassem o calendário, os dias da semana, o mês e o número de alunos presentes ou ausentes na aula. Também fazia parte da rotina cantar e sugerir músicas para serem cantadas e acompanhadas por gestos; além disso, as atividades manuais, de escrita e atividades livres, no pátio, no parquinho ou na sala.

A dinâmica do grupo era interessante, pois o procedimento utilizado pela professora, antes da “principal tarefa do dia” (ou a atividade de escrita) era o mesmo, uma vez que, ela sempre colava a folha mimeografada na lousa (tarefa escolar do dia), explicava a atividade, fazendo-a para que todos os alunos vissem e prestassem atenção na sua explicação, em seguida distribuía as folhas para cada das crianças, a fim de que elas a fizessem, conforme suas explicações. No entanto, muitas vezes, as crianças tinham dificuldades e, por isso, constantemente a professora tinha que ajudá-las ou até explicar a atividade na lousa, novamente. Os alunos procuravam fazer as atividades da forma explicada e às vezes usavam até as mesmas cores utilizadas pela professora no exemplo demonstrado na lousa, entretanto

²⁸ Chamaremos de *educadora* às participantes, pois se trata de uma professora e duas ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

alguns faziam a tarefa de forma diferente, mas sempre perguntando se estavam fazendo corretamente.

Outro fator significativo era a diferença de idade entre as crianças, razão pela qual, algumas tinham mais facilidade de fazer as tarefas do que as outras. Por conta disso, a professora procurava entregar outras atividades para aqueles que terminassem primeiro (pintura, desenho etc.). Esse tipo de metodologia, acreditamos, dificultava o trabalho em algumas ocasiões, pois a professora precisava explicar a mesma atividade várias vezes, individualmente, para aquelas crianças que tinham mais dificuldade.

Educadora 2

A educadora atua em uma escola localizada em bairro distante do centro, porém próximo a uma área de lazer da cidade. Sua clientela é considerada de classe média-baixa, sendo ela responsável por crianças de 4 a 5 anos. A escola possui uma estrutura ampla, com quadra, área de lazer, refeitório, porém não possui parquinho para as crianças e, nas suas dependências, funcionam também salas de Ensino Fundamental.

A rotina constituída pela turma sob a responsabilidade da ex-aluna da habilitação desenvolve-se da seguinte forma: as crianças saem da sala da pré-escola e ficam sob a responsabilidade da educadora, que organiza sempre uma atividade para o dia, normalmente um trabalho manual, artístico ou de brincadeiras e jogos na quadra. Nesses momentos, ela explica a tarefa que deverão realizar e todas esperam a sua vez de receber os materiais e as instruções, como deverão proceder. A educadora elogia e faz sugestões para melhoria do trabalho; depois desse período, as crianças se preparam para as refeições e, em seguida, preparam-se para dormir em uma sala própria, todas juntas. No final do dia, brincam livremente, no pátio e na quadra.

Educadora 3

A terceira educadora atua em uma escola localizada na periferia, em um conjunto habitacional. Seus alunos podem ser enquadrados na classe média e baixa, com faixa etária entre 5 e 6 anos. Essa escola também atende crianças de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; possui uma estrutura ampla, contendo uma quadra, pátio espaçoso e coberto, refeitório, porém não possui parquinho para as crianças.

A rotina construída está relacionada com o cargo da educadora, que, nesse caso, é uma ADI. Após um período de aula, as crianças ficavam sob sua responsabilidade e, nesse momento, ocorriam atividades de leitura, no espaço para história; a educadora normalmente lia para as crianças e fazia interpretação oral; outras vezes, as crianças podiam realizar apresentações para os colegas, de música, poema etc.

Após esse momento, as crianças brincavam no pátio livremente ou sob alguma programação da educadora, que sempre intervinha nas brincadeiras, não apenas para controle, mas também sugerindo alterações, fazendo observações, como de algum inseto no pátio, passarinhos etc.; depois vem o momento do lanche e em seguida o repouso, cujo ambiente é preparado com música relaxante. A educadora faz o relaxamento com elas e a maioria dorme, aquelas que não dormem, lêem livros, em silêncio, para não atrapalhar as demais.

5.1. Concepção de atividade presente no trabalho docente

Diante da breve descrição das rotinas de cada escola, onde atuam as educadoras participantes da pesquisa, iremos apresentar o conceito de atividade presente nas suas práticas e nos seus discursos, mediante análise das entrevistas. Para as observações, seguimos um roteiro em que priorizamos as ações dos educadores, seu planejamento através das intenções das atividades e as ações das crianças.

Neste momento, iremos analisar primeiramente a concepção de atividade, presente no trabalho docente das ex-alunas do curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, considerando aspectos sobre as ações dos educadores, o seu planejamento e, em seguida, a ação da criança; por fim, analisaremos a formação docente, a partir da vinculação entre a teoria e a prática e os saberes necessários para a atuação.

5.1.1. Ações do professor/educador durante as atividades

A realização de algumas tarefas escolares exige que a criança “atenda” às explicações do professor, outras repousam sobre o princípio de que o aluno deve executar uma série de instruções precisas; outras outorgam uma importância crucial ao fato de que o aluno escolha o que quer fazer, outras, finalmente, limitam-se a especificar uma meta ou um objeto, e o aluno é convidado a buscar os instrumentos necessários para alcançá-lo. Em todos os casos citados, pretende-se que a criança seja ativa, mas é inquestionável que não o é da mesma maneira.

Estes fatores, apesar de importantes, não bastam, no entanto para analisar uma tarefa escolar em termos de atividade. Em primeiro lugar, e convém sublinhá-lo apesar de parecer óbvio, é precisamente o professor quem decide sobre a tarefa e a propõe ao aluno; inclusive quando este pode escolher a tarefa a realizar, isto se deve a uma decisão prévia do professor. Há, portanto, toda uma série de decisões e de atuações do educador que, junto com o que faz o aluno, é imprescindível levar em conta para

analisar o desenvolvimento de uma tarefa escolar. Definitivamente, o que estamos sugerindo é a impossibilidade de se aprofundar na compreensão de que o aluno faz se não leva em consideração simultaneamente o que o professor faz. (COLL, 1994, p.48).

Pensando na influência da ação do professor sobre a ação da criança, iremos analisar as práticas observadas e atitudes dos educadores durante o tempo em que estão com as crianças, seja nos momentos do desenvolvimento de uma tarefa, seja nos momentos livres.





Educadora 1

A finalidade educativa das atividades está relacionada com as ações do professor, como podemos evidenciar no agrupamento liderado pela educadora 1, quando a maioria das tarefas estava voltada para preparação para alfabetização e aprendizagem de conceitos matemáticos, como, por exemplo, escrever e contar (atividade diária: acompanhar a escrita e organização do cabeçalho²⁹ na lousa, no início do dia, ou escrever o nome – copiar de três a seis vezes no caderno). Assim, as atividades proporcionavam aquisição de hábitos de comportamentos e normas. Isso fica explícito nas explicações das atividades: antes da sua realização, a professora explicava como deveriam proceder, ou nos momentos que deveriam guardar os brinquedos e arrumar a sala, ou como se comportar na hora da história.

Observamos, ainda, tarefas cuja finalidade principal era potencializar a atividade do aluno com vista a desenvolver a sua autonomia, criatividade, capacidade de iniciativa etc., é o caso, por exemplo, de alguns períodos de jogo livre que aparecem no final da “atividade principal do dia”, nesses momentos, as crianças podiam escolher os brinquedos e a educadora realizava intervenções para “colocar ordem”.

Nesses aspectos, destacamos dois pontos: primeiro, a ênfase na alfabetização, com atividades voltadas para preparação para escrita e contagem numérica; em segundo lugar, nos momentos de atividade livre, em que não havia espaço para sugestões, ou preparação de um

²⁹

QUINTA-FEIRA, 25 DE MAIO DE 2006	
	IIIIII – 7 MENINAS
	IIIIIIIIII – 10 MENINOS
 	IIIIIIIIIIIIII – 17 CRIANÇAS
FALTOU – 3	

ambiente ou materiais variados, para que as crianças pudessem criar ou variar suas ações, tendo apenas os espaços oferecidos pela escola.

Dessa forma, observamos uma discrepância entre as ações do educador e o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pois, segundo esse documento, salienta-se a importância de assegurar que não haja a antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, além da importância de atividades planejadas, espontâneas, dirigidas, que sempre devem expressar uma intencionalidade ou finalidade.

No caso de atividades totalmente livres essa finalidade não fica evidente, pois as intervenções da educadora são apenas de controle, ou seja, estão relacionadas à disciplina, avisos quanto a perigo etc., sem propostas, desafios, ou organização do espaço, que configurariam uma finalidade educativa.

Considerando os aspectos da atividade auto-estruturante, pontuada por Piaget (1978), podemos perceber que a finalidade educativa deve ser a formação de homens criativos, ativos, autônomos, que, conforme Kamii (1985), só será alcançada através de uma prática que possibilite conflitos cognitivos para promover a descoberta e a construção do conhecimento. Diferentemente de uma prática que favoreça prioritariamente ações que requerem da criança apenas a prontidão, reprodução ou a imitação, que formará pessoas passivas, que não agem sobre sua realidade a fim de transformá-la, um sujeito sem autonomia intelectual ou moral.

Com relação ao tipo de intervenção que a educadora faz durante a realização da tarefa, podemos distinguir: intervenções dirigidas a impor ou restabelecer a disciplina e a manter a classe em ordem” (COLL, 1994) – “pare de fazer bagunça e vamos trabalhar.....”,³⁰ “preste atenção”, “todos sentados e ouçam a lição”, “em fila”, “lavem as mãos” “tem criança que ainda está na primeira...vamos vocês estão atrasados” etc. Intervenções cuja finalidade é proporcionar diretrizes para a realização da tarefa ou recordar as diretrizes dadas previamente – “repitam outra vez comigo a canção”, “coloque menos cola” etc. Intervenções que se limitam a refletir o que a criança diz – “Com o que sentimos o gosto?” - e as crianças respondem: “com a língua”. Intervenções que respondem a uma petição de ajuda dos alunos – “o que eu posso desenhar?”, a educadora sugere: “desenhe seu pai, sua mãe, seu cachorrinho etc...”; e intervenções que, a partir

³⁰ As falas das educadoras e das crianças aparecerão ao longo do trabalho com destaque e letra diferente do corpo do texto.

do que o aluno está fazendo, sugerem novas idéias, materiais ou tarefas – “podia fazer mais bonito”, “está uma gracinha”, “existe homem azul?”, “Está feio” etc. A seguir, descreveremos um episódio, ao qual nos reportaremos a seguir:

As crianças sentam-se perto do rádio e a professora diz: “vamos ouvir a história e, para isso, é preciso ficar quieto e fazer silêncio!”; as crianças ficam quietas e cuidam para os colegas também fiquem, dizendo para eles: “fiquem quietos”, e eles ouvem a história dos Três Porquinhos e da Cinderela, no CD, em seguida a professora canta as músicas das histórias.

Concluimos a partir da proposta feita e da maneira como a atividade é conduzida através das intervenções e falas, que nesse caso, as ações da educadora têm a finalidade de ensinar as letras ou preparar para alfabetização, distanciando-se do que está posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Parecer CEB 022/98, quando pontua “que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, que não seriam aceitáveis para crianças mais novas.” (p.6).

Conseqüentemente, existe uma centralidade na figura do professor/educador, pois as crianças precisam esperar suas explicações detalhadas sobre as tarefas a serem realizadas, o que também, como está posto no Parecer CEB 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, seria inadequado, uma vez que se considera que o educador deve participar da ação educativa e não conduzir absolutamente todas as atividades, centrando o processo em sua pessoa (p.13).

Assim, podemos inferir que a atividade predominante, de acordo com os tipos de atividades apresentados por Coll (1994) é: Atividade efetuação, pois as crianças recebem orientações precisas de como devem proceder e ao longo do processo estas explicação ou orientações são retomadas.

Educadora 2

Essa educadora possui uma prática que, em alguns momentos, se assemelha a da educadora 1, nos seguintes aspectos: requer das crianças, em determinadas atividades, a prontidão, a espera e a disposição para ouvir suas explicações sobre os procedimentos para a realização da tarefa. Outro aspecto semelhante verifica-se nos períodos de brincadeira livre,

quando não existe nenhum tipo de intervenção além do controle relacionado aos perigos e acidentes que podem ocorrer, resolução de conflitos pessoais entre as crianças, sem provocar o interesse por um acontecimento, objeto etc., ou realizar propostas e intervenções que provoquem a reflexão por parte da criança.

A seguir, descreveremos uma atividade cujas diretrizes já estavam postas pela educadora e as crianças deveriam apenas observar, escutar as explicações e em seguida executar. A educadora orienta sobre as tarefas que deverão fazer, explicando oralmente como deverão proceder, solicitando que prestem atenção nas suas orientações.

Seguem abaixo as notações sobre os fatos e subsequente análise:

"A educadora distribui folhas com uma cartolina desenhada : uma estrela, ela explica como deverão fazer, entrega os materiais para cada um ... as crianças esperam sua vez, a educadora entrega palitos de fósforos para as crianças colarem em cada ponta da estrela e em seguida distribui lápis para pintarem as estrelas por dentro."

*Representação da
Atividade desenvolvida.*



As intervenções realizadas pela educadora, durante a atividade descrita acima, estão baseadas principalmente nos elogios e incentivo controle: **"fiquem sentados"**, **"venham para cá"**, **"façam bem caprichado"**, **"está bonito"** etc.

Outra atividade em que a educadora adotou um procedimento e atitudes semelhantes às intervenções era a valorização da tarefa, supervisão e direção, pois constantemente lembrava de como deviam fazer e que deveriam terminar a tarefa por completo: **"vamos fazer"**, **"que cor você precisa?"**.

Dentro do contexto em que estão inseridas, as ações do educador são importantes e determinarão as ações das crianças, como já foi mencionado nos apontamentos relativos à educadora 1. Entretanto, atividades que não mobilizam o interesse e as necessidades das crianças, apenas formam para a prontidão, e cumprimento de orientações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil salientam a necessidade da intencionalidade da ação pedagógica na preparação do ambiente para diversidade de atividades, principalmente nos casos de crianças que ficam na instituição de Educação Infantil o dia todo, como as crianças sob a responsabilidade da educadora 2. É preciso que haja atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranquilas, para evitar a monotonia ou o disciplinamento estéril.

Percebemos que existe uma variedade de atividades (recorte, colagem, pintura, desenho etc), no entanto a intencionalidade, ou como ressalta Claparède, a finalidade de despertar o interesse na criança acaba sendo secundarizada, priorizando-se o cumprimento de tarefas para obtenção de algo produtivo, ou seja, um produto final.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com relação aos objetivos dos componentes curriculares, são explicitadas intenções educativas, ou seja, fica estabelecido, através dos objetivos, a necessidade de intencionalidade nas ações do professor, a fim de desenvolver as capacidades das crianças.

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o envolvimento do educador para despertar esse interesse da criança, criando e lançando desafios, é colocado como algo que deve ser prioritário, e não secundário, a fim de promover a autonomia e não a prontidão.

[...] as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar com o envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, **provocando**, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, **observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade**, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que **promovem a autonomia**, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, Parecer CEB 022/98 DCNEI, p. 13).

Assim, podemos inferir que a atividade predominante, de acordo com os tipos de atividades apresentados por Coll (1994) é: Atividade efetuação, pois as crianças precisam realizar algo, ou seja, estar constantemente ocupadas independente dos objetivos pretendidos com o que estão realizando. No entanto, aparece também a atividade auto-estuturante, porque a criança tem a liberdade para se organizar dentro das propostas que lhe são feitas.

Educadora 3

Diferentemente do exposto nas descrições e discussão das observações das práticas das educadoras 1 e 2, essa educadora apresenta ações com a finalidade de provocar o interesse e a necessidade das crianças pelos atos que realizam, além de intervir com propostas e desafios, provocando a reflexão e a aprendizagem significativa³¹.

Conforme está posto por Claparède, a concepção funcional de atividade, o educador deve despertar a necessidade na criança e desafiá-la na busca da aquisição do conhecimento, através de estímulos e propondo desafios.

Assim, observamos essas ações por parte da educadora 3 nos momentos em que preparava o ambiente das atividades, modificando o mobiliário da sala, como mostraremos no registro a seguir:

A educadora improvisa na sala um palco com as carteiras e um microfone de madeira, para que as crianças pudessem realizar apresentações culturais, como músicas, versinhos ou improvisar um discurso conforme a sua preferência. Ela seleciona os participantes que irão se apresentar, escrevendo uma lista com nomes e estimulando-os a tentarem ler os seus nomes a fim de que saibam se irão se apresentar ou não, e também saberem a ordem das apresentações. Nesse momento, todos participam, mesmo aqueles que não irão se apresentar, ora tentando ler os nomes, ora durante as apresentações, pois ficam observando seus colegas falarem ou cantarem e, em seguida, aplaudem, sempre interagindo e dando opiniões.

Nesse pequeno registro de uma das atividades observadas, constatamos a presença de princípios da concepção funcional de atividade, uma vez que as crianças são instigadas e provocadas a uma necessidade, no caso, a leitura, para saberem se iriam se apresentar ou não. Vemos também a atividade auto-estruturante, pois as crianças que irão se apresentar

³¹ Entende-se por aprendizagem significativa aquela que faz sentido para a criança e que move seu interesse, ou seja, a aprendizagem que une os novos conhecimentos àqueles que a criança já possui (estabelecer relações).

necessitam se organizar e estruturar internamente, com relação à atividade ou “show” que irão apresentar para o público, a fim de que sejam compreendidos por todos.

As ações e intervenções da educadora nesse tipo de atividade são de propor, instigar, preparar o ambiente, oferecendo elementos e provocando o interesse das crianças pelo que deseja que façam, ou seja, possui intencionalidade no seu fazer, mas não impõe às crianças, ao invés, lança desafios instigantes. Assim, até mesmo as crianças mais tímidas realizam as apresentações da sua maneira, adquirindo com isso mais confiança e autonomia em suas atitudes.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no volume que trata sobre a Formação Pessoal e Social da Criança, além do desenvolvimento da autonomia, para se organizar para a atividade, a criança também desenvolve diferentes linguagens, como a música, linguagem oral (Volume 3 - Conhecimento de Mundo).

A educadora também procura intervir e orientar nas atividades mais livres, através de sugestões de brincadeiras. Controla algumas atitudes que ofereçam perigo, incentivando práticas positivas, como a observação de um inseto no pátio, ou uma planta etc, além da valorização de conquistas das crianças, como o aprendizado de uma nova música, ou de amarrar o cadarço do tênis ou a atitude de ter falado em público etc. Como citado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam a importância da valorização por parte do educador “das conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia...” (BRASIL, Parecer CEB 022/98, DCNEI)

Dessa forma, a educadora entende que as ações das crianças dependem de sua participação efetiva com a finalidade de que eles aprendam algo, assumindo seu papel de mediadora, pois instiga as crianças, fazendo perguntas e colocando-as em conflito interno, ou seja, provocando o interesse e a necessidade pela aprendizagem.

Assim, podemos inferir que a atividade predominante, de acordo com os tipos de atividades apresentados por Coll (1994) é: Atividade funcional e auto-estruturante, pois as intervenções da educadora são de orientação, sugestão e principalmente de reflexão, permitindo que as crianças tenham liberdade para escolher o que tem interesse em fazer ou como se organizarão para fazer a atividade, além disto, quando a educadora sugere uma atividade ela procura provocar o interesse das crianças, através de suas falas. Ex:

“Quem quer participar da apresentação?” “Vocês podem escolher a música.”

5.1.2. Planejamento das atividades

Um outro aspecto a ser considerado, em relação ao conceito de atividade na Educação Infantil, é o planejamento, que está muito próximo ao que já discutimos no item anterior, pois vincula-se a ações do professor, mas que possui importância significativa para analisarmos separadamente, já que trata-se de ações anteriores à atividade propriamente dita.

Educadora 1

O planejamento da atividade envolve os objetivos que se pretende com as tarefas elaboradas e desenvolvidas. Para isso, o educador precisa ter clareza do que pretende, para organizar e proporcionar à criança determinada aprendizagem.

Como declara a educadora 1 na entrevista realizada, a atividade pode ser muita coisa, mas que depende de um objetivo. Assim explica;

[...] pode ser brincadeira na quadra, recreação, brincadeira de roda, atividade no papel; pode ser escrita na lousa, dependendo do seu objetivo, ainda mais para criança da Educação Infantil. O seu objetivo pode ser alcançado de diversas maneiras. Não precisa ser uma atividade de desenho e escrita, pode ser uma brincadeira ou a criança direcionar uma brincadeira do jeito que você quer, se o que você tem como objetivo é isto, que a criança se envolva se responsabilize, então é uma atividade.

Nesse sentido, da mesma forma que Coll, no trabalho que realizou sobre a análise da interatividade, considerou a existência de um saber ao redor da atividade, consideramos os objetivos pretendidos pelo educador algo necessário de ser analisado para compreendermos a atividade em suas dimensões.

Um exemplo observado na prática da educadora 1, com relação aos objetivos ou saberes que orientam as atividades e conseqüentemente as ações das crianças e da educadora, foi a realização de uma “experiência”- assim denominada -, utilizando diversos materiais por ela separados e trazidos até a escola para explicação dos 5 sentidos. A educadora demonstrou os materiais, como suco de limão, sal, açúcar, perfume, para cada uma das crianças experienciarem, tocarem, provarem, cheirarem e, em seguida, explicou e distribuiu atividades, para pintarem, colarem, recortarem, relacionadas aos 5 sentidos.

Nessa atividade, a educadora procurou desenvolver um conteúdo conceitual com as crianças, possibilitando a construção da idéia dos cinco sentidos, através de sentirem os

objetos, alimentos, atribuindo e relacionando com suas vivências e realidade, ou seja, como pontuam os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, construir conceitos, utilizando novas experiências e conhecimentos prévios, como descrevemos no próximo relato.

Por outro lado, também ocorreram momentos em que a educadora não tinha escolhido qualquer saber específico antes do início da tarefa ou não havia planejado um objetivo para trabalhar naquele momento, de certa forma, mas o introduz durante o seu desenvolvimento, a partir das observações do que as crianças fazem, inclusive, de suas sugestões explícitas: por exemplo, no momento da conversa na “roda”. Veja-se:

Uma menina menciona que está sentindo cheiro de pipoca e, imediatamente a professora introduz o assunto dos 5 sentidos, e pergunta: " com que sentimos o cheiro?" - e as crianças respondem: " nariz".

Na seqüência da conversa, fala sobre os outros órgãos do sentido e para que serve cada um deles - ouvir - ouvido// ver - olho//gosto- boca e língua// sentir o macio, o áspero - pele (mão).

Assim, a professora introduz um assunto que já estava programado e acrescenta uma explicação sobre a importância dos sentidos à vida das pessoas. Ela diz que existem pessoas que não ouvem e não vêem, e lembra as crianças de uma novela cujo personagem era cego.

Há uma terceira possibilidade: ausência de um saber ou objetivo para realização da tarefa – estes estão representados nos períodos de brincadeiras livres no pátio, antes da jornada escolar, ou no final de alguma tarefa, como no relatado a seguir:

Conforme as crianças vão terminando as tarefas, a professora entrega uma folha em branco, para desenharem livremente. As crianças afirmam que gostam de desenhar, e enquanto vão fazendo seus desenhos a educadora faz sugestões, dizendo: "desenhe seu pai, sua mãe, seu cachorrinho etc...". As crianças dizem que vão fazer coisas bem lindas, mas acrescentam que não vão contornar seus desenhos, pois só querem desenhar. A educadora procura instigar para que desenhem pessoas com cabeça e tronco, e os detalhes dos olhos, boca etc. Em seguida, após todos terminarem as tarefas, são liberados para brincar livremente no parque, e algumas crianças escolhem brincar de faz-de-conta e outras nos brinquedos do parquinho, enquanto a educadora procura cuidar e manter a ordem, fazendo sugestões e interagindo. As crianças que terminam o desenho primeiro esperam os colegas concluírem para poderem sair.

O único objetivo dessas atividades é que as crianças relaxem e se divirtam. Os jogos e brincadeiras, segundo Piaget (1970) e Claparède (1958), são importantes, pois possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que é a atividade preferencial do período pré-operatório, mas também não devem ser utilizados apenas como descarga de excesso de energia. Assim, de um lado observamos atividades pré-definidas e atividades sem um objetivo aparente, o que caracteriza o planejamento do educador.

Podemos relatar e distinguir, ainda, outros momentos de atividades planejadas e atividades com ausência de planejamento.

Um exemplo encontrado da falta, nesse grupo sob responsabilidade da educadora¹, foram os momentos em que as crianças iam para o pátio, ou parquinho, ou recreio, e podiam brincar livremente, mas estavam sempre supervisionadas pela professora. Nesses períodos, as crianças podiam brincar de faz-de-conta, pega-pega etc.; outro exemplo observado foram os momentos em que a professora colocava músicas e as crianças podiam dançar e brincar livremente, ela apenas supervisionava e procurava manter o controle.

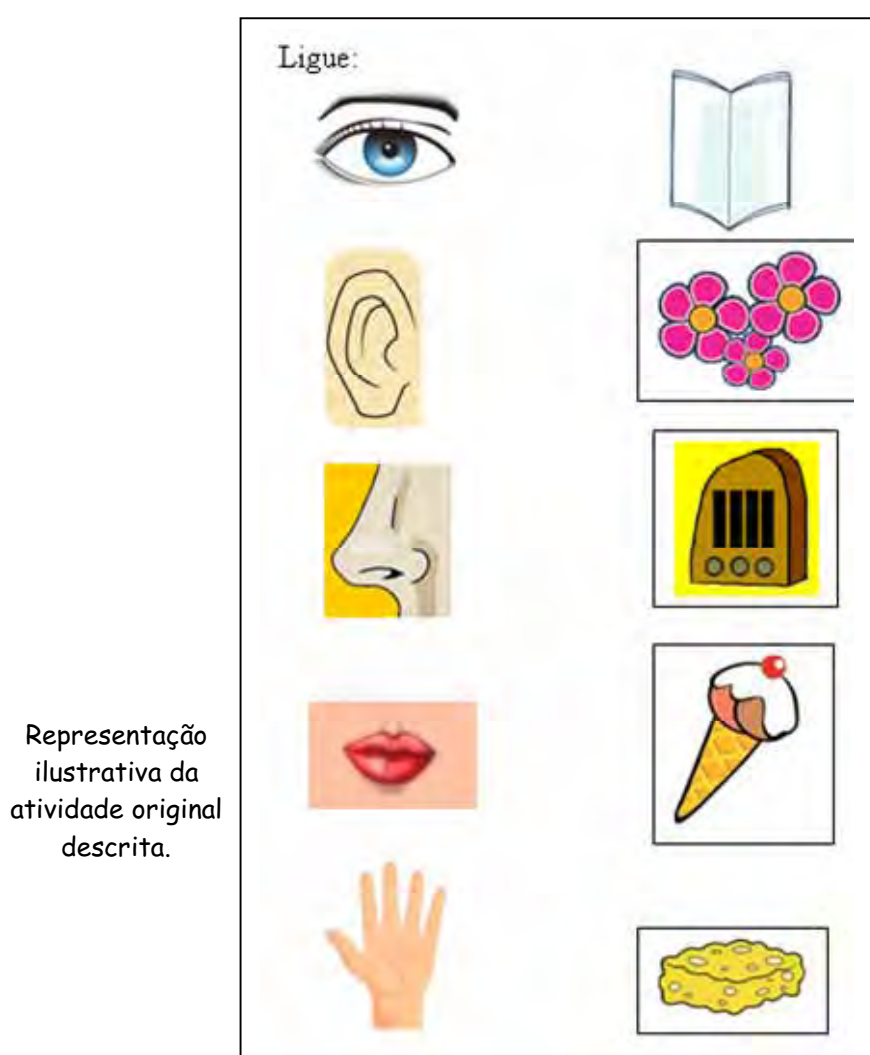
Além da ausência de planejamento, existiam atividades com a proposta de materiais diversos, sem diretrizes precisas sobre a realização da tarefa - um dos exemplos foi o momento em que a professora distribuiu folhas de papel em branco para desenharem livremente, e também quando permitia que brincassem nas mesas com alguns materiais (um grupo em uma mesa brincava com blocos de encaixe, outro grupo com bonecas, outro com materiais de madeira etc.).

Por fim, existiam atividades, como proposta de uma tarefa concreta, sem diretrizes precisas sobre como executá-las. Um exemplo: "*pintem e desenhem o que quiserem*".

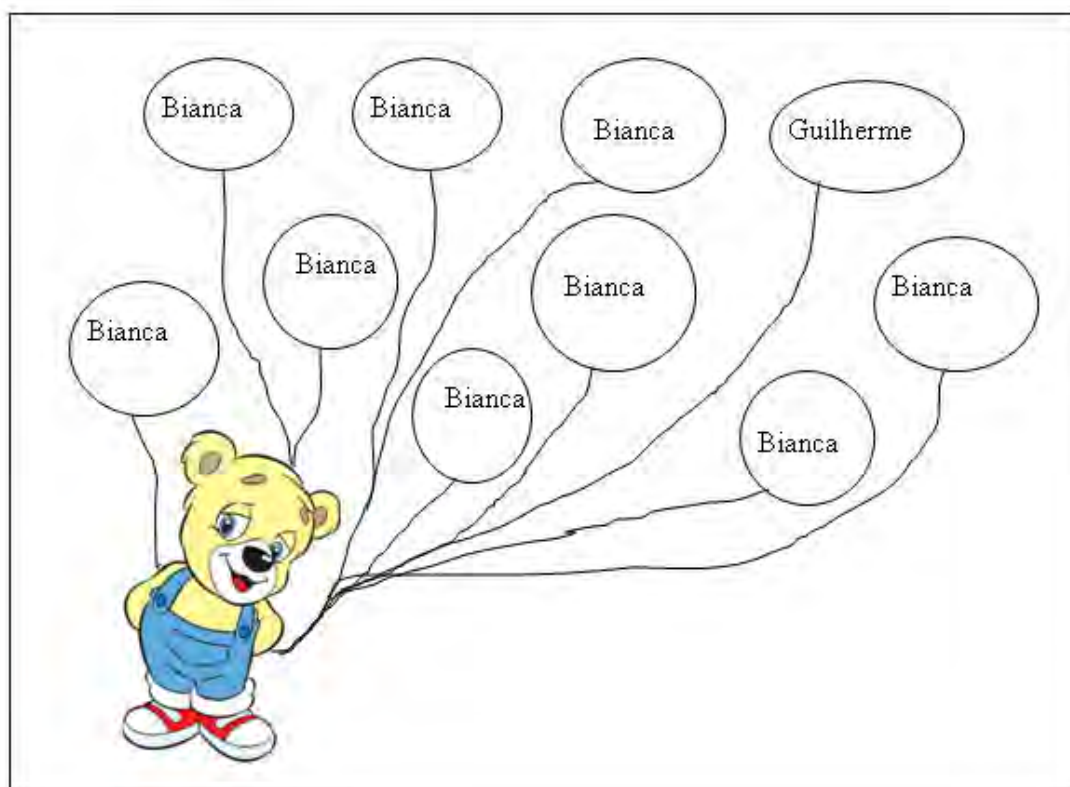
Exemplo 1 - Copiar de três a seis vezes os nomes no caderno.

Por outro lado, as atividades que prevaleceram foram as propostas de tarefas detalhadamente programadas, com instruções precisas para executá-las.

Exemplo 2: A professora apresenta a atividade do dia: cola na lousa uma folha contendo desenhos dos órgãos do sentido e outras figuras para as crianças ligarem ao que estão relacionadas; em seguida continua a explicação, completando e ligando as figuras na lousa para todos verem. Veja:



Exemplo 3 - A professora distribuiu uma folha com um ursinho segurando vários balões com os nomes das crianças, explica que deverão encontrar seus nomes e pintar, dá opção para aqueles que não acharem, pegarem suas fichas e poder olhar a escrita do nome, na seqüência devem contornar, pintar o ursinho, recortar em volta e pedir para ela colar e passar a próxima atividade.*



* Foram utilizados nomes fictícios / Representação da atividade

Como vimos, a maioria das atividades reforça a questão da alfabetização e práticas do Ensino Fundamental, tendo um planejamento, ou seja, tendo idealizado detalhadamente como se deve proceder para a realização da atividade, mesmo sem haver uma mobilização ou desafio para a criança, instigando seu interesse ou necessidade pelo ato que realiza

Este planejamento ou intenção fica claro de acordo com o andamento da rotina, os procedimentos e como as atividades são encaminhadas.

Configura-se, desse modo, o predomínio de práticas de atividades de efetuação, embora existam momentos planejados que permitam a ação da criança diante de um interesse, principalmente nos períodos de brincadeira livre.

Educadora 2

Quanto aos objetivos e à intencionalidade da educadora sobre as atividades, observamos que, quando planejadas, as tarefas desenvolvidas estão na maioria das vezes relacionadas a trabalhos manuais, artes visuais e atividades físicas. Em outros momentos, a educadora não planeja as atividades e apenas deixa as crianças livres no pátio, oferecendo-lhes brinquedos, como bola de futebol e corda, para pular.

Algumas das atividades planejadas pela educadora, com a intencionalidade de ensinar e aplicar jogos de regras, não funcionaram, pois as crianças não conseguiram aprender as regras, queriam ficar no final da fila para perderem, ou não entendiam a delimitação dos espaços da quadra, demonstrando que ainda não compreendiam a explicação verbal das regras, isto porque, segundo Piaget, a criança, para brincar de jogos de regras, precisa abandonar o egocentrismo, aprendendo a se relacionar e compreender o outro e, assim, o grupo.

Diante das observações, percebemos que apenas algumas atividades são planejadas; isto fica claro em uma das falas da educadora:

"iria preparar uma atividade, mas por falta de tempo resolvi aplicar outra..."

A atividade a que se refere na frase anterior será descrita a seguir:

A educadora conduz as crianças para um espaço com mesas grandes, onde elas sentam-se em grandes grupos. Em seguida distribui folhas com o desenho de uma flor mimeografada e as instrui para preencherem todos os espaços, com pedacinhos de papel picado (os papéis já estão cortados previamente), além disto, pede para separarem os pedacinhos de papéis por cores, a fim de fazerem cada parte da flor de uma cor. Por exemplo, o miolo de uma cor diferente da cor utilizada para fazer as pétalas, etc... No final da tarefa, a educadora cola os trabalhos em um mural na parede e as crianças que terminavam a atividade ou apreciam os "resultados", ou brincavam livremente em um espaço próximo, mas também tiveram algumas crianças que pediram para educadora ler um livro de historinha.

Representação da
atividade descrita e
desenvolvida.



Nome:

O conceito de atividade entendido e desenvolvido pela educadora é de efetuação, em que as ações estão centradas no professor e na sua intencionalidade. Assim, as crianças seguem as instruções da educadora, esperam sua vez para pegarem os materiais, em outros momentos, não há intencionalidade e as crianças são totalmente livres, pois não há um planejamento previsto.

Educadora 3

Nas práticas da educadora 3, em consonância com as suas ações, os objetivos e a intencionalidade das atividades estão de acordo com as necessidades das crianças, ou seja, são pensadas a partir do cotidiano, dos interesses e das necessidades, a fim de proporcionar situações de aprendizagens favoráveis, seja o incentivo à leitura, seja a participação em teatros, apresentação em público, seja autonomia de se organizar e preparar o que irão apresentar para sala ou ler, nos momentos de leitura individual.

As atividades também eram preparadas para a aprendizagem e o desenvolvimento moral, como respeito ao colega e resolução de problemas sem agressividade.

Em um de seus relatos, a educadora contou que, devido à agressividade demonstrada por algumas crianças, ela resolveu planejar uma brincadeira com um "saco de pancadas". Ela confeccionou um saco, utilizando almofadas e lona, para que as crianças extravasassem a agressividade e conseguissem resolver conflitos pessoais através de negociações e conversas e não através de brigas e agressões físicas. Segundo a educadora, essa atividade fez com que diminuíssem as brigas na sala de aula. Além disso, as crianças, juntas, conseguiram estabelecer regras de uso para esse material, estipulando tempo de uso para cada um e distância segura, quando alguém estivesse brincando.

Assim, observamos atividades pensadas para o desenvolvimento global das crianças, ou seja, um planejamento voltado para as necessidades reais em todas as dimensões, não apenas na questão cognitiva e conceitual, mas também atitudinal e procedimental, como apontadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Planejar atividades de modo a considerar a criança como um todo está previsto não só nos referenciais, como já mencionamos, mas também na Resolução CEB Nº1, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que pontua que práticas pedagógicas deverão possibilitar a inclusão das crianças e também de suas famílias em uma cidadania plena, considerando princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum);

princípios políticos (direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e, por fim, princípios estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

A educadora desenvolve uma prática que também contempla as manifestações artísticas, como já relatado anteriormente nas apresentações que as crianças realizam em sala, mas também disponibilizando músicas, livros, contando e lendo histórias para elas. Além disso, também apresenta e, realizando projetos sobre artes, utilizando réplicas de obras, e colocando as crianças em contato com conhecimentos inéditos para elas, proporcionando-lhes, talvez, experiências únicas com relação ao contato desse tipo de material.

Desse modo, observamos uma variedade de ações e um planejamento de acordo com os objetivos e aprendizagens que deseja proporcionar para as crianças. Por isso, Claparède afirma que

[...] um processo educacional ativo comporta três fases: instigar o interesse mediante as situações propícias; surgimento das reações adequadas para satisfazer o interesse e aquisição dos conhecimentos necessários para controlar e dirigir estas reações (CLAPARÈDE, 1973 apud COLL, 1994, p.46).

5.1.3. Ações das crianças durante as atividades

Segundo Claparède, “ativa é uma reação que responde a uma necessidade, que é provocada por um desejo, que tem seu ponto de partida no indivíduo que age, que é provocada por um movimento interno do ser que atua” (CLAPARÈDE, 1973 apud COLL, 1994, p.46).

Para entendermos a ação das crianças, analisamos as observações e a prática pedagógica, juntamente com as respostas dadas nas entrevistas feitas com as três participantes da pesquisa. Por exemplo, quando responderam se consideravam seus alunos ativos, as professoras, implicitamente, revelavam o que entendiam ou a sua concepção de atividade. Ao serem indagadas sobre as ações das crianças, as três educadoras afirmam que elas são ativas, porém, como exposto anteriormente, nota-se que suas práticas se assemelham em alguns pontos, mas também se distanciam quanto ao que seja ativo e quanto à finalidade das atividades.

Educadora 1:

"são ativos, pois perguntam tudo, ... querem saber de tudo, como se escreve, ou como se faz uma conta ..."

" Criança ativa é aquela que participa, que se envolve, que está sempre perguntando, que se envolve, às vezes até questiona, que sabe, toda criança sabe, mas a ativa está envolvida com o que você está querendo com ela."

Ela ainda continua...

... quando participa, ela que te dá o caminho e respostas. Faz perguntas que faz você pensar: como chegou a esta conclusão, ou a esta situação? [...] ela é ativa, pois tem ação de participar daquilo que você quer que ela participe, da sua proposta; não fica alheia, vem - quer pegar -, quer fazer, quer mostrar como é que faz; ela briga com o outro pra explicar como é que faz. [...] É Ativa e tem a ação de questionar, tomar da mão do outro e fazer; tem a predisposição de fazer e a ação de fazer. Você diz: é assim, e ela mesma corre e faz, não só o que manda.

Outra concepção....

A atividade é um meio de a criança aprender, pois a criança é ativa, brincando, cantando, fazendo uma pseudo-escrita, um desenho, ela está aprendendo. Porque, a partir da hora em que a criança age sobre alguma coisa, ela está modificando o seu pensamento. Nós vemos e perguntamos: porque está fazendo aquilo? Mas ela está testando, ela está agindo; da próxima vez ela não vai testar, ela vai agir direto, quer dizer que aprendeu alguma coisa, aprendeu e percebeu que aquilo funciona de uma certa maneira"

Nesse relato, diante das respostas apresentadas pela educadora, nota-se que ela apresenta uma visão de que as atividades ou a criança ativa é aquela que necessariamente se interessa, ou seja, participa das tarefas relacionadas à leitura e escrita, e também que cumpre as propostas e solicitações feitas por ela (educadora). Entende-se que a criança ativa, nessa concepção, é aquela que deve realizar as tarefas estipuladas, explicadas e exemplificadas pela educadora. Sendo contrariamente aos princípios da atividade proposto por Piaget (1970), que sistematizou as idéias dos precursores da Educação Infantil, pontuando a inadequação de que a inteligência infantil poderia conviver com métodos de pura receptividade.

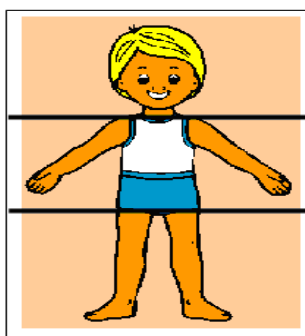
Já na última fala descrita, a educadora salienta que a criança também é ativa quando está agindo sobre algo, o que demonstra compreender que esses momentos são essenciais, mas que, embora perceba esse movimento interno da criança, ela não interage, criando outros

conflitos, como na sua descrição, que aponta apenas observar e questionar-se sobre as ações da criança.

No campo das atuações da criança, o primeiro fator a se levar em conta é o grau de iniciativa que tem para escolher a tarefa e o seu conteúdo. Pode-se dispor de uma iniciativa total para escolher o que quer fazer, sem outras limitações além do tempo, espaço - por exemplo, pode escolher entre desenhar com giz, brincar no parque, brincar de faz-de-conta etc. Ou a iniciativa pode se limitar a escolher uma tarefa e a sua concretização a partir de uma série de matérias propostos pela professora – escolher as músicas para cantar, o que vão desenhar e pintar, dançar livremente na sala com as músicas que tocam no rádio, trazido pela professora, ou brincar com os brinquedos da sala; conforme vão terminando a tarefa, as crianças escolhem um tipo de brinquedo para brincar na sua mesa com os colegas (blocos lógicos, letras de E.V.A, pecinhas de madeira etc.) – algumas brincam de carrinho, outros de telefonar, e as intervenções da professora são apenas para manter a ordem e garantir que não briguem.

Existem, ainda, as atividades em que a criança limita-se unicamente à escolha do conteúdo da atividade – ela tem que desenhar, mas pode desenhar o que quer; tem que moldar formas com plastilina, mas pode decidir quais formas quere fazer. Finalmente, no outro extremo, encontramos as tarefas totalmente rígidas, sem qualquer possibilidade de iniciativa. Segue a descrição:

Exemplo 1: A professora apresenta a lição que irão fazer, mostra as figuras, que os meninos irão pintar, depois recortar e colar no caderno de desenhos, em seguida, mostra a figura das meninas - o desenho dos meninos é um menino de sunga e o das meninas uma menina de biquíni. Continuando, a professora explica detalhadamente como as crianças deverão fazer, e ela cola o material na lousa, enquanto as crianças observam atentamente. Durante a explicação, a professora pede para as crianças prestarem atenção e também para fazerem silêncio: "ouçam e vejam para depois não fazer errado e feio". Na seqüência, ela pinta cada uma das figuras na lousa e explica que escolheu algumas cores, mas que cada criança pode usar a cor que preferir. Assim, a professora pinta os desenhos, recorta e cola na lousa instigando os alunos sobre a maneira correta e a ordem de colar as figuras, e prossegue desenhando na lousa um caderno e diz para as crianças: "depois que vocês pintarem devem trazer o caderno para que eu escreva a data e mostre a página que vocês deverão colar a figura. Desta forma, as crianças pintam e levam as atividades para a professora olhar e ela emite sua opinião: "podia fazer mais bonito", "está uma gracinha", "existe homem azul?", "Está feio" etc. Veja um modelo da atividade descrita:



Outra dimensão importante que se refere à ação da criança é o grau de iniciativa na realização da tarefa. Distinguiremos, aqui, dois casos mais significativos: não há qualquer instrução sobre a maneira de executar a tarefa e, tendo a criança iniciativa total – por exemplo, o desenho livre, ou os momentos da dança livre, ou da brincadeira no pátio, conversas totalmente livres no momento da roda sobre temas sugeridos pelas crianças etc.- e o segundo caso, quando a tarefa está totalmente pautada e a iniciativa para a sua realização é nula, como pintar, contornar, recortar e colar um quebra cabeça do corpo humano; ou escrever 6 vezes o nome no caderno; ligar as figuras aos órgãos do sentido, pintar o nome no balão etc.

Coerentemente, é exigida das crianças a atenção para ouvir e depois executar o que foi solicitado, ou seja, prontidão para ouvir e executar, características da atividade de escuta e efetuação sistematizadas por Coll (1994).

Além da atividade de escuta e efetuação, a criança realiza um outro tipo de atividade, que seria uma união das anteriores à atividade de reforço. Depois de ouvir as explicações de conceitos e conteúdos feitas pela educadora, a criança irá executar uma atividade manual ou concreta, para reforçar aquilo que ouviu e supostamente aprendeu.

Eu falo muito com eles e depois uso a atividade para reforçar aquilo que foi explicado.

Outras falas:

Todas as atividades são explicadas anteriormente e procuro não forçar, para respeitar os limites das crianças e da idade, pois também precisam brincar.

Normalmente, aplico uma atividade por dia, para poder orientar todas as crianças, acompanhando o que estão fazendo, e para não forçar, pois ficam cansadas.

O conceito de atividade que parece fundamentar o princípio do trabalho pedagógico descrito, ou seja, a concepção de elaboração de conhecimento pela criança parece ser vista como resultado de uma atividade básica, de natureza imitativa, e sob o pressuposto da ação de ensinar centrado no professor.

Este é o tipo de postura que apareceu na maioria das atividades observadas no agrupamento sob a responsabilidade da educadora 1, embora existam momentos em que ocorram outros tipos de atividade, e na suas falas sobre a atividade aparece uma concepção de atividade que considera a ação um instrumento essencial para aprender, combinada com finalidade de obter um resultado:

Porque gostam de certas tarefas? Pois são as atividades que mais participam, mais se envolvem. Se você chega e senta com eles (crianças) na sala e fala, fala, fala, e continua com eles sentados, eles não participam muito. Eles não vão gostar mesmo, eles não estão ativos para isto. As atividades mais paradas, que tem que ficar muito tempo sentado, não rendem. Na minha sala mesmo, é uma atividade por dia. Nada mais. Nada de ficar sentado, nada de ficar cortando até 5 horas. Fez uma atividade, fez bem feito tudo, vai brincar, vai fazer outra coisa, vai para o parque. Sai para brincar, pois não adianta ficar com crianças de 3 anos e meio, 4 anos na sala porque não vai render. Eles vão render só depois de julho.

Do mesmo modo, também existiram momentos em que ocorreram as atividades auto-estruturante e funcional, quando as crianças tinham liberdade para fazerem suas escolhas quanto às brincadeiras, materiais, músicas para cantar e dançar livremente, ou para mostrar suas preferências aos colegas, e na iniciativa para conversar sobre o tema com a educadora, como no exemplo da iniciação, na atividade sobre os cinco sentidos, descrita no item anterior. Esses momentos de iniciativas, interesse e mobilização não eram privilegiados como deveriam, pois não havia desafios colocados pela educadora, desafios que desestruturam, a fim de atingir uma aprendizagem significativa, ou que instigue o interesse e a necessidade por alguma coisa, embora estivessem presentes, já que a educadora também os considera importante.

Educadora 2:

Durante a entrevista com as demais, a educadora 2 afirmou que considera as crianças sob sua responsabilidade “*muito ativas*”, pois destaca que cumprem as tarefas que lhe são solicitadas.

[...] hoje são ativos, mas no início do ano não, pois não faziam algo dirigido, como sentar na frente da mesa; para fazer pintura com lápis ou fazer educação física, dançar, correr - antes não faziam. Hoje fazem e percebe que "a semente cresceu".

Da mesma forma que a educadora 1, a educadora 2 demonstra uma concepção de atividade diretamente ligada às ações do professor, ou seja, as crianças só são consideradas ativas quando estão cumprindo uma proposta de algo direcionado ou sugerido pelo professor. Vê-se que a ação que se requer da criança é o cumprimento ou execução de uma proposta, desconsiderando a possibilidade de ação como instrumento essencial para aprender em outras ocasiões, como na brincadeira livre.

Quanto ao grau de iniciativa das crianças na escolha da tarefa, nota-se que ora é nulo, ora é total. No primeiro caso, expõem-se nas tarefas já definidas, com materiais e procedimentos determinados pela educadora, como demonstra a tarefa a seguir:

As crianças recebem uma folha com um desenho mimeografado de uma bola de futebol. Recebem instrução para pintá-la com as cores da bandeira do Brasil. Algumas delas pintam com as cores da bandeira, mas outras crianças pintam com várias cores. A educadora não recrimina. Concomitantemente a esta tarefa, a educadora chama as crianças em pequenos grupos para pintarem estrelas com tinta, no chão da escola, para enfeitá-la. As crianças utilizam molde vazado e a educadora auxilia cada um deles, mostrando como devem fazer. As crianças gostam e participam positivamente.

Nome:



Representação da
atividade original
aplicada com as
crianças

No segundo caso, apresenta momentos de brincadeiras livres no pátio e na quadra, com intervenção apenas de controle. A professora também relaciona a atividade ou o ser ativo com os resultados aparentes e medidos. Um dos aspectos destacados, com relação às atividades na

fala de uma das participantes da pesquisa, está relacionado à importância dos resultados ou do produto das atividades.

É muito bom chegar no final do dia e perceber que o dia foi produtivo, teve resultado, atendeu as expectativas.

Isto se traduz nas suas práticas, no desenvolvimento e preparação do ambiente com atividades que requerem das crianças uma ação, visando à produção, ou um resultado concreto³², ou seja, as atividades estão voltadas principalmente para uma produção efetiva, como por exemplo, uma pintura no chão da escola, a confecção de um colar, a colagem de palitos de fósforos em torno do desenho de uma estrela mimeografada e sua pintura, a colagem de bolinhas de papel em um desenho de uma flor. Sintetizando, atividades que demandam uma ação ou um movimento, muitas vezes sem uma intenção ou planejamento de uma aprendizagem efetiva com tarefa determinada, como no relato da atividade para pintura e colagem de palitos de fósforos nas pontas de um desenho estereotipado de estrela.

Essas ações de execução, reprodução e receptividade não possuem caráter desafiador, como Piaget defende, e não conduzem a criança à construção e reconstrução de conhecimentos, mas apenas reforçam a heteronomia³³ e a receptividade nas ações.

Educadora 3:

Essa educadora apresenta uma concepção de ação da criança e uma prática que se diferenciam das demais educadoras participantes da pesquisa. Quando indagada se seus alunos eram ativos, ela responde:

Sim, porque estão sempre atentos e ávidos por conhecimento, seja de um conteúdo, como poderia dizer - . didático? Ou por aprender alguma brincadeira.

Continua:

[...] eles são ativos, interessados, conseguimos estabelecer um vínculo professor/aluno que possibilita uma interação em tudo que é proposto em sala.

³² Entende-se *concreto* por palpável e visível.

³³ Heteronomia: significa ser governado pelos outros, o controle está no outro, no caso o adulto, ou seja, o educador.

A educadora 3 enfatizou a necessidade e o interesse da criança em participar e alcançar conhecimento, sem necessariamente vincular essa ação ao cumprimento de uma diretriz feita por ela. Essa idéia pode ser melhor compreendida no relato de uma atividade, feito pela própria educadora.

Um exemplo poderia ser quando, em um pequeno grupo - de 08 crianças, confeccionamos um quadro que era a releitura de uma obra de Tarsila do Amaral, chamada SÃO PAULO (escolhida por eles). O quadro foi confeccionado em uma placa de madeira, onde eles, com fita crepe, fizeram colagem e depois passamos tinta sobre a placa que, após estar seca, foram retiradas as fitas, dando forma à obra. Quando comecei a explorar as sensações que tal atividade havia provocado neles, entre tantas declarações, eles concluíram que se sentiram importantes, sentiram-se artistas.

Instigando as crianças sobre suas ações e sensações, a educadora prepara e conduz os momentos de aprendizagem de uma forma envolvente, e as crianças participam da proposta, realizam escolhas, dão opiniões, podem intervir, agir em uma atividade que envolve movimento, intenção, conhecimento e interesse, da mesma maneira como apontam os precursores da Educação Infantil, que valorizam a ação como instrumento para aprender, destacando a importância do lúdico, do envolvimento, da autonomia e principalmente do interesse e da necessidade.

Essas atividades desenvolvem a auto-estima das crianças, que sentem que são capazes de construir algo interessante; também envolve a socialização, na interação entre seus pares, na elaboração de algo em comum, conforme está posto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com relação às atividades de que as crianças menos gostam, a educadora as relacionou com os momentos de espera, ou seja, quando precisam esperar a sua vez para participar.

[...] eles pareciam mais ansiosos, quando tinham que esperar sua vez para confeccionar o quadro individual; esse momento, com certeza eles não gostaram.

Dessa forma, a educadora mostra-se sensível e tem a percepção de que as crianças não gostam desse tipo de atividade, porque nesses momentos são passivas e não estão agindo, ou sendo desafiadas, apenas estão esperando. Demonstra que conhece os interesses e o desenvolvimento das crianças através da observação de suas reações. Assim, de acordo com

as DCNEI³⁴, o educador precisa diagnosticar e avaliar as crianças, a fim de tomar decisões e verificar a qualidade de seu trabalho e das relações (p.14).

Conseqüentemente, as ações requeridas das crianças são de participação e envolvimento, em busca de respostas aos desafios lançados a elas; com isso, são participativas e criativas, ajudam e incentivam os colegas participando e não apenas ouvindo, vendo ou executando alguma explicação ou ordem.

Conforme Paulo Leminsky, citado nas DCNEI, é preciso conceber as crianças pequenas como “seres portadores das melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas [...] inquietas, encantadas, fascinadas, solidárias, cooperativas...” (1998, p 5 -6).

Concluindo: aspectos sobre o conceito de atividade

Diante da exposição feita com relação às práticas e concepções das educadoras, podemos afirmar e verificar que tanto a educadora 1 e a educadora 2, na maioria das atividades, configuram práticas que privilegiam a atividade de efetuação, pois, se para a primeira a finalidade educativa é a preparação para a alfabetização, para a segunda a finalidade está relacionada com o produto, ou seja, a realização de algo mensurável, visível. Dessa maneira, segundo Coll (1994), que sistematizou o conceito de atividade auto-estruturante de Piaget e atividade funcional de Claparède, a atividade de efetuação e a atividade de escuta configuram-se e assemelham-se. É o que constatamos nas práticas das educadoras supra mencionadas:

Atividade de efetuação:[...] tarefas cuja finalidade prioritária é que o aluno [...] exercite uma habilidade ou aprenda a se comportar de acordo com uma norma determinada, postulando que o meio mais eficaz para consegui-lo é que o aluno aja, seja ativo; a existência de um ser ao redor do qual o professor organiza a tarefa, dá lugar a uma proposta detalhada, com instruções precisas de realização; durante as instruções iniciais e a proporcionar diretrizes complementares de realização, embora também possam responder a uma intenção de valorizar a tarefa ou de corrigir os erros de realização em coerência com a anterior, o aluno não escolhe a tarefa, que lhe vem fixada pelo educador, que é quem precisa os passos a seguir para levá-lo a cabo. Finalmente, neste tipo de tarefas, costuma-se pedir às crianças o cumprimento de algumas diretrizes de execução ou de imitação”. (COLL, 1994, p. 52 e 53).³⁵

Atividade de escuta: atividade do aluno, que consiste em seguir atentamente as explicações da professora,[...] unicamente apresenta diferenças com relação à anterior em duas dimensões: não se considera necessário que, para adquirir o saber ao redor do qual articula-se a tarefa e que consiste a finalidade prioritária, a criança seja ativa; pelo contrário, se exige dela um máximo de atenção às explicações verbais do educador. (COLL, ibidem).

³⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

³⁵ Grifos feitos para destacar os aspectos que mais se destacaram na descrição das falas, em acordo com a definição feita por Coll (1994).

Nessas atividades, as crianças sempre devem esperar a sua vez para receberem os materiais necessários para realização do trabalho ou precisam ouvir explicações e exemplos de tarefas e acabam perdendo o interesse pelas suas ações.

No entanto, analisamos que a educadora 3 consegue desenvolver com as crianças, na maioria do tempo, atividades auto-estruturante e funcional, e as demais as desenvolvem em momentos esporádicos, quando dão liberdade e questionam as crianças, instigando-as e motivando o interesse. Reportando-nos ainda aos trabalhos de Coll (1998), Piaget e Claparède, que caracterizam essas atividades da seguinte maneira:

Atividade Funcional: [...] no sentido de Claparède, é básico que corresponde ao interesse do sujeito, o que costuma dar lugar a um máximo de iniciativa do aluno na escolha da tarefa; assegurando este princípio, a iniciativa do aluno na própria realização da tarefa é algo secundário, que depende das características da tarefa escolhida; assim mesmo, é relativamente indiferente o tipo de atuação requerida do aluno, embora se potencie a de execução; por outro lado, considera-se que a apropriação de um saber passa necessariamente por potencializar a atividade do aluno e, ou então, não há um saber escolhido antes do início da tarefa ou então introduz-se a partir do que as crianças fazem; conseqüentemente, o planejamento prévio da tarefa é nulo ou limita-se a uma proposta de materiais diversos sem diretrizes precisas sobre as tarefas a realizar; as intervenções da professora estão dirigidas, na sua maioria, a proporcionar ajuda e, em menor grau, a fazer propostas. (COLL, *ibidem*).

Atividade auto-estruturante: o aspecto essencial é que o aluno decide como realiza a tarefa, enquanto que o grau de iniciativa na própria escolha da tarefa é menos importante; a finalidade que se persegue é potencializar a atividade do aluno como meio privilegiado para adquirir um saber; costuma-se, pois, haver um saber escolhido pelo educador antes do início da tarefa, o que se manifesta mediante propostas de materiais ou de tarefas concretas sem diretrizes precisas de realização; finalmente, as intervenções da professora durante o desenvolvimento da tarefa são sobretudo de propostas, embora ocasionalmente possam tomar também a forma de reflexão ou de ajuda. (COLL, *ibidem*).

5.2. Formação docente na Educação Infantil

Os dados que serão utilizados para análise da formação docente na Educação Infantil foram obtidos através das respostas nas entrevistas realizadas com as educadoras participantes da pesquisa e dos questionários enviados a todas ex-alunas do curso de Habilitação Específica para o Magistério na Educação Infantil, formadas entre 2001 e 2005, referentes às questões 15 e 16, destinadas àquelas pessoas que atuaram ou atuavam na Educação Infantil. Tais questões consideravam aspectos sobre a relevância das disciplinas, temas e assuntos não contemplados, mas essenciais para quem já atuara na área. As perguntas também mencionavam as contribuições do curso e das disciplinas avaliadas como mais importantes para as alunas no que tange à reflexão e ao embasamento da prática.

Nesse sentido, é possível observar que, segundo as respostas apresentadas, o curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil oferece principalmente conhecimentos sobre **a vinculação teoria e prática** e os saberes necessários, sobre os quais discorreremos a seguir.

5.2.1. Vinculação teoria e prática

Diante das respostas e da proposta pretendida pelo curso de Habilitação Específica para o Magistério na Educação Infantil, percebemos que, diferentemente do exposto nas avaliações para reestruturação curricular, o curso de Habilitação conseguiu manter sua identidade quanto ao perfil do professor que se pretende formar, ou seja, um profissional que “articula teoria e prática, através da ação-reflexão-ação” (Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação, p.8). Dado comprovado pelas falas das ex-alunas, que se sentem preparadas para atuação profissional e capazes de realizar a vinculação entre teoria e prática.

Com este curso consegui um certo embasamento teórico e prático (estágios) que muito me auxiliam em minhas tomadas de decisões.

De uma forma geral, o curso me ajudou muito e especificamente o contato com bibliografia atualizada sobre a educação Infantil. O estágio (oportunidade de unir teoria e prática) e o exercício de produzir teoricamente - produção escrita - foram muito importantes para minha atuação).³⁶

Na tabela seguinte, aparecem as respostas das ex-alunas que já atuaram ou atuavam na Educação Infantil e que confirmam as respostas descritas acima:

Tabela 1- Em que o curso de Habilitação ajudou na sua atuação profissional?		
<i>Categorias</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Conhecimento sobre o Desenvolvimento Infantil - diferenças	7	46,66
Teoria e prática – estágio	5	33,33
Planejar e refletir	3	20
<i>Total de respostas obtidas</i>	15	100

³⁶ Respostas discursivas dos questionários.

Quanto à contribuição do curso de habilitação para a atuação profissional, as ex-alunas destacam três principais tipos de conhecimentos: primeiro, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, seja no aspecto cognitivo, afetivo, social etc. (46,66%). Em segundo, aparecem os conhecimentos teóricos, mas que possibilitam a vinculação e um melhor desempenho na prática, como no estágio (33,33%). E, em terceiro lugar, aparecem os conhecimentos sobre as necessidades da criança, como o que devem aprender para fundamentar o planejamento através da reflexão (20%).

Esses são os conhecimentos apontados tanto pela proposta curricular do curso como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil como essenciais para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que, segundo Schön (1990), a reflexão só é possível para o profissional que possui embasamento teórico e um repertório intelectual para realizar o diálogo reflexivo com a sua prática.

Em síntese, as ex-alunas consideram que os conhecimentos que mais ajudaram na atuação profissional são os conhecimentos sobre a criança, que, se compreendidos, fornecerão elementos para o profissional planejar e desenvolver uma prática pedagógica adequada. Como pontua Claparède (1958), para haver a concepção de criança ativa e de atividade funcional, o educador precisa saber sobre a psicologia da criança, ou seja, exige uma formação adequada que discuta o desenvolvimento infantil, suas necessidades e interesses.

Assim, de acordo com o resultado dos questionários, tanto a vinculação teoria e prática, preparação e execução dos estágios, como o embasamento sobre o desenvolvimento infantil (psicologia) e o planejamento para ação-reflexão-ação, estão de acordo com as expectativas e objetivos do curso, cumprindo, conforme opinião das educadoras, o que o curso se propõe formar: professores críticos, participativos, capazes de avaliar projetos educacionais com argumentação instigante. O que está presente na Proposta Curricular do Curso.

Visando tal formação, o curso de pedagogia procurará desenvolver o seu currículo em estreita aproximação com a realidade brasileira e do seu sistema educacional, buscando a intensificação da relação teoria e prática, entendidas como relação constante da reflexão-ação sobre os dados da realidade concreta. (Proc. 185/86, fls 32, v.I)

Nas entrevistas realizadas com as educadoras participantes da pesquisa, duas delas mencionaram as contribuições dos estágios como boa oportunidade para aprender, aplicar e avaliar projetos educativos com as crianças.

Realizar um projeto possibilitou entender uma maneira de avaliar e analisar as atividades e a trajetória da criança.

Saber planejar e desenvolver projetos educativos são conhecimentos que compõem o perfil do professor de Educação Infantil, segundo os RCNEI, por isso é importante que esses conhecimentos estejam contemplados no curso de formação inicial, capacitando o profissional para ter segurança de realizar essas práticas quando estiver efetivamente atuando.

Comprovando os objetivos pretendidos contidos na ementa da disciplina de estágios:

Compreender os fenômenos das relações professor e aluno, da teoria e prática na sala de aula e desenvolver habilidades de observar, registrar, avaliar as práticas educativas e delas participar. (Proc. IPEA - 185/86, fls 86, v.I)

Outro aspecto considerado significativo, com respeito à forma, pelas participantes da pesquisa, foi a questão da mudança de concepção sobre criança e de suas potencialidades e capacidades. Elas afirmam que antes do curso entendiam que as crianças eram capazes e inteligentes, mas foi a partir das discussões, estudos, leituras que realmente perceberam e compreenderam isso, sentindo-se mais seguras para suas atuações, intervenções e planejamentos.

Minha concepção de criança mudou, pois discutimos o conceito de criança e passei a pensar na criança e acreditar que ela é capaz de aprender a fazer números, escrever etc. Aprendi que a criança é capaz de evoluir e avançar - mesmo as crianças menores - superando as dificuldades. Entendi que alguns conceitos e conteúdos não devem ser ensinados, pois a criança não consegue aprender, mas percebemos que as crianças aprendem e são capazes de fazer muitas coisas [...] o que a criança é, o que vai fazer na pré-escola - não só para brincar.

Mais depoimentos...

O conceito de Atividade mudou - antes aplicava e não entendia o sentido e para que servia o que estava fazendo. Hoje me sinto mais capacitada e entendo que as atividades são para enriquecer. No final do dia, vejo o que a criança aprendeu e fico surpresa, pois antes achava que não eram capazes, mas percebi que conseguem fazer - é gratificante.

Este curso me ajudou a conhecer melhor o desenvolvimento infantil, bem como mudar a minha concepção e imagem da criança e da Educação Infantil.

Diante do exposto, percebemos que, segundo as educadoras, os conhecimentos advindos do curso provocaram mudanças de concepção sobre a criança, mas essas mudanças estão relacionadas apenas às potencialidades, ou seja, ao fato de que as crianças são capazes de realizações. Já, no que se refere ao modo como a criança constrói esse conhecimento, admitem ser através de interações com elas, que, sendo educadoras, podem interferir nesse contexto de maneira mais significativa, planejando e articulando desafios para desestruturar e possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Embora exista a dificuldade de compreensão efetiva sobre o desenvolvimento da criança, as ex-alunas consideraram esse conhecimento mais importantes para sua atuação, ficando claro na fala da educadora 3, que, como descrito no item anterior, desenvolveu uma prática que privilegia a ação da criança como instrumento para aprender, princípio diretamente ligado aos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

[...] de forma geral, todos os teóricos da Psicologia do desenvolvimento contribuíram para minha prática. [...] Eu trabalho há pouco mais de 09 anos com crianças e vivia de constantes acertos, erros e retomadas, para, a partir dos erros, construir minha didática, e somente com a Habilitação eu pude fundamentar o que eu vinha fazendo, fortalecendo, assim, minhas concepções de trabalho com crianças pequenas.

Vemos que ela consegue transpor para sua prática a valorização dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sentindo-se mais segura em suas ações, do mesmo modo, também reforça a importância da reflexão sobre a ação, quando declara as retomadas de posição a partir de seus erros.

Nota-se, portanto, que as oportunidades oferecidas pelo curso de Pedagogia e Habilitação Específica para o Magistério na Educação Infantil, baseadas nos objetivos contidos na Proposta Curricular, estão sendo efetivas. Conforme depoimentos das próprias ex-alunas, o curso possibilita a reflexão teórica para fundamentar as ações da prática pedagógica

[...] a estrutura curricular deve oportunizar ao aluno a possibilidade de conhecer, refletir teoricamente sobre e criticar a realidade social: compreender a vinculação entre teoria e práticas educativas e destas com a prática social global no sentido da sua transformação; propor alternativas para os problemas de ensino existencial; e atuar no sentido de sua efetivação.” (Proposta Curricular do Curso, 1991, p.7).

5.2.2. Saberes necessários para atuação na Educação Infantil

[...] Saberes produzem conhecimentos, porque preñhes de sentido da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador. (FRANCISCO, 2006, p.35.).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ser acompanhadas, desenvolvidas e avaliadas por educadores, com diploma de formação de professores, pois, implicitamente, entende-se que esses profissionais possuem os saberes para entender o contexto educacional, para proporem parcerias com a família, no sentido de cuidar e educar com qualidade.

Dessa forma, ao analisarmos a Proposta Curricular do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, diante dos objetivos pontuados nas ementas das disciplinas, verificamos alguns saberes necessários, já apresentados no Capítulo III. Assim, temos:

- compreender no quadro brasileiro em que surge a tendência e objetivos para a pré-escola.
- desenvolver habilidade de observação e proceder pedagogicamente adequado para o desenvolvimento da criança (nos seus diferentes aspectos).
- adquirir fundamentos teórico-metodológicos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas áreas de conhecimento do currículo pré-escolar. Exercitar observação e a crítica da ação pedagógica.
- compreender o papel das atividades artísticas e recreativas no desenvolvimento da criança – avaliação e execução de um projeto artístico na escola.
- Conceber, executar e avaliar projetos de atividades, estabelecendo relação entre a prática e a teoria.

Esses saberes pontuados na proposta do curso visam não só o saber fazer, mas contemplam o papel ativo, crítico e reflexivo do futuro professor, ou seja, propõem-se dar respaldo para que eles construam conhecimentos a partir da observação, da crítica e do uso de procedimentos, principalmente nos momentos de estágios, em que devem elaborar projetos de trabalhos com as crianças, avaliando e construindo suas práticas. Assim como relata uma ex-aluna:

[...] é o fazer, agir, interagir e reconstruir. Observei isto, em momentos do estágio.

Na tabela seguinte, as ex-alunas responderam sobre as disciplinas que consideraram mais importante para o seu trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil. A partir de então, analisaremos os conceitos e conhecimentos que mais valorizam e também o que propõe cada disciplina, de acordo com suas ementas. A tabela a seguir contém as respostas de 14 questionários sobre a disciplina do curso de habilitação que as ex-alunas consideram mais importante, que foi respondida apenas pelas ex-alunas que atuavam na área de Educação Infantil, seja como professora, ADI, independente da cidade de atuação ou natureza da instituição (pública ou privada). As demais, alunas que não atuavam na Educação Infantil no período da aplicação do questionário, não responderam esta questão.

Tabela 2- Qual disciplina do curso de Habilitação Específica para o Magistério de Educação Infantil você considera mais importantes e porque?

<i>Categorias</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Psicologia do Pré-Escolar	5	35,71
Fundamentos da Educação Pré-Escolar	4	28,57
Jogos e atividades lúdicas	3	21,42
Prática de Ensino na Pré-escola (estágio supervisionado)	2	14,28
<i>Total de respostas</i>	14	100

Conforme a tabela acima, os conhecimentos que as ex-alunas consideram mais importantes no curso são provenientes da disciplina Psicologia do Pré-Escolar (35,71 %), que abrange um estudo sobre o desenvolvimento infantil nos aspectos afetivo, social, moral e cognitivo da criança, relaciona os processos de aprendizagem e medidas de ação efetivas, através da discussão de temáticas do desenvolvimento, para que o futuro professor tenha condições de equacionar possibilidades de aprendizagem e desenvolver a habilidade de observação e proceder pedagogicamente adequado.

Os conhecimentos sobre a psicologia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, além da Sociologia, Filosofia etc., são importantes para as ações na Educação Infantil, frente a problemas e à qualidade do atendimento. No entanto, considera um entrave na formação inicial, pois aponta que esses conhecimentos são abordados de forma superficial, em muitos cursos, o que parece que não ocorre com o curso estudado, uma vez que os próprios alunos sentem-se seguros e com embasamento para atuação, avaliação e acompanhamento das crianças.

[o curso] abriu muitas janelas, caminhos, deu uma clareada sobre o que a criança é, como ela aprende, do que você vê da

criança, o que ela vai fazer na pré-escola, o que você deve favorecer na pré-escola.

Outros relatos:

[...] a disciplina (Psicologia) demonstrou amplamente o desenvolvimento social, cognitivo afetivo e motor do pré-escolar.

[...] tenho certeza que teóricas, metodológicas: Psicologia nos deu a base necessária para evitarmos equívocos e apropriarmos a prática.

Outra disciplina considerada relevante nos questionários foi, Fundamentos da Educação Pré-Escolar (28,57%), que abrange conhecimentos sócio-políticos e didático-pedagógicos em uma análise histórico-crítica da educação, considerando a história da Educação Pré-Escolar no Brasil, os problemas, e análise dos modelos pedagógicos, permitindo ao aluno a compreensão do quadro brasileiro em que surge e a tendência e objetivos para a Pré-Escola.

Esses conhecimentos possibilitam ao profissional de Educação Infantil compreender o que fundamenta as práticas que estão arraigadas no cotidiano escolar e que tenha capacidade e embasamento teórico para analisar, compreender, avaliar e, se preciso for, romper com paradigmas e práticas freqüentemente consideradas naturais.

A formação inicial é muito marcante na constituição de saberes para atuação docente, pois desestrutura concepções, desestabilizando-as ou confirmando-as:

[...] existe uma educadora antes (da Habilitação) e uma depois, me refiro, ao aspecto de clareza e segurança quanto ao fazer educativo. Hoje sou uma educadora mais consciente e esclarecida.

Os saberes que envolvem a atuação na Educação Infantil vão além do saber fazer, pois implica um compromisso com a especificidade da criança, diálogo, articulação entre escola e família e a reflexão crítica. Esses conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Infantil permitirão a constituição do profissional reflexivo, como está posto na proposta do curso analisado.

A terceira disciplina considerada importante para atuação, segundo as ex-alunas, é a disciplina de Jogos e Atividades Lúdicas (21,42%). Nessa disciplina, são discutidos e vivenciados conhecimentos, ou seja, são aplicados na prática pedagógica em Educação Infantil. Ela se propõe realizar a análise e compreensão do jogo no desenvolvimento infantil

e a sua importância para a aprendizagem escolar, possibilitando ao futuro professor conhecimentos básicos sobre a atividade a ser desenvolvida na escola.

[...] jogos e atividades lúdicas educativas, por estar fazendo trabalho extra, na sala de aula.

Ainda:

[da disciplina] pois traz exemplos de atividades sobre o desenvolvimento do corpo e não apenas a escrita.

Os conhecimentos assimilados nessa disciplina são aplicáveis diretamente na prática, com propostas e exemplos de tipos de tarefas a serem desenvolvidas, o que demonstra também por parte das ex-alunas o interesse por modelos. Como se sabe os precursores da Educação Infantil, assim como as DCNEI, valorizam a importância dos jogos e das brincadeiras nessa fase da vida. Estas apontam para o reconhecimento da criança de forma integral, respeitam suas especificidades diretamente ligadas ao seu cuidado, enfatizando uma educação de cunho prazeroso, lúdico e com rotinas estruturadas para um atendimento de qualidade.

Por fim, a quarta disciplina, apontada como das mais importantes por 14, 28% das ex-alunas que responderam os questionários: Prática de Ensino na Pré-Escola (estágio supervisionado). Segundo as respostas, tal disciplina proporcionou às entrevistadas:

[...] mudanças de concepções e, principalmente, nos ensinou na prática, como trabalhar com pesquisa e projeto na educação infantil.

Ainda...

Acredito que o que enriquece mais uma disciplina é a possibilidade de se desenvolver estágios, porque coloca o aluno frente a frente com a realidade em que ele irá atuar.

Acredito terem sido essenciais as disciplinas práticas e a construção de projetos com as crianças.

As disciplinas de Metodologia e Estágio foram fundamentais para minha boa formação e, neste sentido, me considero apto e capaz para atuar com qualidade com a criança pequena.

Os conhecimentos que foram considerados mais importantes e que, segundo os questionários, marcaram a formação e a concepção dessas ex-alunas do curso de Habilitação

Específica para o Magistério na Educação Infantil foi a questão da mudança de concepção de criança, ou seja, alcançou-se por meio das disciplinas desconstruir uma visão da criança incapaz, para, juntos, construir uma visão da criança capaz de construir seu conhecimento, mediada por um profissional bem preparado teoricamente, para ajudar a refletir e pensar sobre sua as ações e práticas.

[...] a olhar a criança como um ser capaz, que já traz um conhecimento prévio e que deve ser aproveitado no ambiente escolar. O curso me levou a respeitar essa fase tão especial. Quando entrei, não imaginava o que realmente significava ser professor na Educação Infantil. Deixei meu serviço no Posto de Saúde, para atuar na Educação, somente após ter entrado no curso, porque vi que era capaz de fazer algo de bom e da forma correta para os meus alunos.

No entanto, não podemos afirmar categoricamente que esse discurso esteja totalmente impregnado nas práticas dessas educadoras, uma vez que, para isso, é necessário acompanhar todo processo de ensino-aprendizagem, para observarmos a vinculação ou concretização do discurso. Visto que observamos e relatamos aqui práticas distintas entre profissionais formadas pelo mesmo curso, consideramos que essa seja a concepção ideal de criança para o desenvolvimento de um trabalho que privilegie a atividade funcional e auto-estruturante da criança/aluno. Com relação as 3 ex-alunas que tiveram suas práticas observadas, podemos afirmar que não houve uma mudança total de concepção ou de atitudes, pois a atividade de efetuação e escuta predominaram em vários momentos, como já foi relatado anteriormente, na exigência da execução de tarefas sistematicamente pautadas com passos a serem seguidos.

Tabela 3 - Quais conhecimentos você considera importante para atuação na Educação Infantil e que não foram abordados durante o curso da habilitação?³⁷

<i>Categorias</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Problemas de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor	4	30,76
Sem reclamações – atendeu expectativas	4	30,76
Educação Especial	3	23,07
Temas transversais : Sexualidade, música etc.	2	15,38
<i>Total de respostas</i>	13	100

³⁷ Assim como os dados apresentados na tabela 2, a frequência corresponde ao número de respostas dadas pelas 14 ex-alunas (dentre as 28) que atuavam na Educação Infantil no período da aplicação dos questionários, no entanto uma ex-aluna atuante na Educação Infantil não respondeu esta questão, por isso a frequência total de respostas nesta questão foi 13.

Conforme as respostas dadas, observamos que os conhecimentos que as ex-alunas consideram importantes, mas não abordados no curso são unidades relacionadas a problemas de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor (30,76%), que, segundo a Proposta Curricular do curso estão contemplados no programa, mas, pelo que se vê, não foram suficientemente abordados com profundidade e deixaram dúvidas e lacunas em sua formação. Também comparando as respostas das alunas, não cumpriram com os objetivos contidos nas ementas, que eram: desenvolver a compreensão das características e dos problemas do desenvolvimento psico-motor, propor atividades pedagógicas para prevenir ou corrigir distúrbios de psicomotricidade e conhecer a natureza dos problemas de desenvolvimento infantil, identificar, interpretar e trabalhar com estes problemas na sala de aula.

Dessa forma, se analisarmos as justificativas das respostas, percebemos que o que elas querem apontar é que tiveram contato com alguns textos e materiais sobre problemas de aprendizagem e psicomotricidade e notaram sua importância no contexto da Educação Infantil, mas sentem que houve falhas, pois não se sentem suficientemente respaldadas sobre os temas, que são muito fortes e presentes no seu cotidiano.

Acho que o curso engloba todos os assuntos necessários. Porém, as disciplinas de psicomotricidade e problemas do desenvolvimento pré-escolar deixaram muito a desejar. Esperava aprender muito mais.

No entanto, a mesma porcentagem (30,76%) de respostas indica a satisfação total com o curso, ou seja, considera que os conhecimentos obtidos na formação inicial foram suficientes para iniciar e, a partir dessa atuação e do aporte teórico recebido, atuar, criar, construir e repensar seu fazer pedagógico.

Não vejo nenhum apontamento do que não tenha sido abordado. Atingiu minhas expectativas.

Acho que o curso engloba todos os assuntos necessários.

Creio que, devido ao foco, aprendemos bem mais em um ano da Habilitação e suprimos as lacunas do curso de Pedagogia, concluído em 4 anos.

Para mim, a Habilitação, da forma em que foi ministrada, dá conta de todos os conhecimentos pertinentes ao trato com crianças pequenas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

[...] os cursos de formação de docentes para Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0-6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade e suas conseqüências sobre as crianças”. (1998, p.8).

Nesse sentido, entendemos que o curso oferece uma proposta coerente com seus objetivos, pois, pelas respostas, percebemos uma articulação e um resultado satisfatório, uma vez que os profissionais formados sentem-se suficientemente embasados de conhecimentos para atuação, demonstrando um currículo adaptado à realidade da Educação Infantil. Vale salientar que as ex-alunas que responderam às questões já atuaram ou ainda atuam na área, cumprindo com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sobre a necessidade de adaptação e visualização da realidade e dos problemas sociais que se misturam com as instituições escolares.

No entanto, há que se recordar, que as alunas sentiram falta, na sua formação inicial, de conhecimentos sobre a educação especial, destacando alguns distúrbios, como dislexia, hiperatividade etc.

Faltaram conhecimentos sobre educação especial.

Talvez fosse oportuno incluir alguma disciplina que envolvesse os diferentes tipos de deficiências/ dificuldades de aprendizagem na infância.

Esses conhecimentos são essenciais para a atuação na Educação Infantil, visando uma educação de qualidade para todos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, crianças portadoras de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem sempre tiveram um atendimento baseado principalmente na assistência. Isto ocorre devido à baixa qualificação dos profissionais e por falta de conhecimentos por parte daqueles que possuem formação de professores, limitando o direito dessa criança a um atendimento de qualidade.

Por essa razão os apontamentos feitos pelas alunas devem ser analisados e considerados, para se repensar na estrutura do currículo como está posta.

Por fim, também apontam a necessidade de discussão de temas que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, que precisam ser estudados de forma a considerar a criança

um ser integral, que possui habilidades específicas, necessidades e curiosidades. Ainda, abordar temas relacionados à música como fator importante para a atuação do profissional em Educação Infantil, além de discussões sobre sexualidade, tema que sempre gera polêmicas na instituição escolar, pois está presente na vida do ser humano.

Às vezes a gente se depara com certas situações e não sabemos a maneira certa de agir com a criança.

Uma outra questão que está relacionada à formação, que não aparece nas respostas dadas no questionário, mas que fica evidente na entrevista com uma das educadoras participantes, são os conhecimentos sobre a família. No Parecer CEB 022/98, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, já está previsto o diálogo e a parceria efetiva da instituição de Educação Infantil com a família, o que justifica o curso de formação dar mais atenção a esses aspectos, que certamente as futuras professoras terão que enfrentar.

Deveríamos ter estudado algo sobre como trabalhar com os pais e a família das crianças - ou seja, para que pudéssemos orientá-los quanto ao seu papel na formação das crianças, principalmente com os pais de creche (integral), pois muitos não percebem e não assumem o compromisso, repassando toda responsabilidade para a escola.

Continuando:

Por isso, é preciso ajudá-los, para que entendam que a instituição não é apenas um local para poder deixar os filhos para poderem trabalhar - muitos não têm compromisso com horários e faltas, ou seja, pais que não consideram a educação infantil como algo importante.

Com vemos, esse assunto precisa ser abordado para que os problemas sejam amenizados e os pais tornem-se aliados e parceiros da escola na formação de qualidade para a criança. Além disso, os professores e educadores da Educação Infantil precisam estar preparados para lidarem com as mudanças sociais da família, o que também muitas vezes gera problemas e dificulta o trabalho e o atendimento da criança.

A parceria entre profissionais, instituições e famílias é o que propiciará cuidado e educação de qualidade, e em sintonia com as expectativas dos que buscam estas instituições. (BRASIL, Parecer CEB 022/98, DCNEI, 1998, p.7).

Desse modo, o diálogo, a parceria e articulação com a família fazem parte dos saberes necessários para a atuação que visa a uma prática que respeita o direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, um aspecto apontado nas respostas de algumas ex-alunas tanto nos questionários como nas entrevistas, apontado como ponto negativo do curso, foi o tempo de formação. Embora a maioria considere que a formação foi adequada e suficiente para atuação, afirmam que o curso poderia ser melhor aproveitado em seus conteúdos, discussões, leituras, se tivesse sido cursado em um período de tempo maior, ou seja, se o curso não fosse condensado em apenas um ou dois anos.

Devia ser os mesmos conteúdos, mas com mais tempo, para você poder desenvolver melhor e ver aquilo que está fazendo. Tinham coisas que vimos de forma meio atropelada, muita coisa em um ano só, muito conteúdo. Projeto pra desenvolver, aula todo dia, trabalhando o dia inteiro, muita informação em pouco tempo.

Outro relato:

Acredito apenas que se o curso fosse de 2 anos teríamos realizado com maior aprofundamento e dedicação.

Concluindo: dados sobre a formação

A formação do professor de Educação Infantil deve abranger muitos conhecimentos que envolvem saberes distintos, mas que parecem estar contemplados no curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente.

[...] os saberes pedagógicos só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercado e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. (FRANCISCO, 2006, p.37).

Acreditamos que o perfil profissional desejado tanto nos documentos oficiais, como na Proposta Curricular do curso, estão sendo efetivados através do aprofundamento teórico, embasando a reflexão sobre a ação e possibilitando a avaliação para a constituição da educação de qualidade. Considerando saberes, e não somente o fazer, uma ação mecânica,

linear e inflexível, repetitiva, mas um saber que vincule a teoria e a prática na construção de um professor reflexivo, que constantemente aprimora e reelabora sua prática.

No projeto de reestruturação do curso realizado em 1991, por solicitação de alunos e professores, mediante discussões, debates e avaliações, foram encaminhadas propostas de mudanças para o currículo posto na época. De acordo com suas vivências no curso, assim compreendiam [...] *perfil do educador percebido através da vivência do curso: função social do educador – crítico, comprometido com a transformação social capaz de refletir sobre problemas sociais e educacionais e formação teórico-científica. (p.3)*.

Foi possível constatar através das respostas dos questionários e das observações, que uma mesma formação “produziu” professores com práticas e posturas diferentes, desta forma, percebemos que outros fatores também influenciam as ações do professor. A formação inicial fornece embasamento para que o futuro profissional, tenha uma prática reflexiva, que valoriza as ações da criança, mas é preciso incorporar este embasamento e transformá-lo em ações, o que implica em outros aspectos que vão além da formação, como a administração escolar, vivências, experiências, etc.

No entanto, o perfil do profissional ativo, tem sido trabalhado no curso, segundo as respostas dos questionários das ex-alunas e também se efetivado positivamente para a atuação destas profissionais na Educação Infantil. Segundo o Processo IPEA-185/86, fls 7 v.I, a formação do professor está “visando um docência comprometida com a viabilização de uma escola voltada para os interesses da maioria da população”. Além do que está inserido nos objetivos das ementas das disciplinas que se propõem a desenvolver habilidade de analisar, elaborar currículos voltados para o desenvolvimento infantil.

Análise e avaliação de programas e técnicas aplicadas na Pré-escola considerando sua concordância com teorias do desenvolvimento do pré-escolar. Elaboração, aplicação e avaliação de um programa seqüenciado de atividades. (Ementa da disciplina Metodologia do Ensino Pré-escolar, Proc. IPEA - 185/86, fls. 82, v.I)

Entendendo a necessidade de estar sempre buscando novos conhecimentos, a formação inicial do profissional e a atualização em serviço são fundamentais para melhoria da qualidade da educação oferecida, para a construção dos saberes necessários para uma educação de qualidade. Segundo Francisco (2006):

Essas colocações reafirmam também que processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar, nos futuros docentes, posturas de compromisso, de engajamento, de crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão. (p. 38).

Mas é preciso que esta formação, estas concepções de criança ativa e atividade, sejam incorporadas e se concretizem em praticas que beneficiem a criança e garantam a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Como vimos, essas análises possibilitam articular idéias para uma perspectiva com relação à formação docente para a Educação Infantil e também para as práticas pedagógicas, pautada na ação como instrumento para aprender; a seguir, apresentaremos algumas considerações feitas a partir do que discutimos, ao longo deste trabalho.

Considerações Finais

A formação do professor de Educação Infantil precisa integrar saberes que vão além das discussões teóricas, precisam articular conhecimentos que vinculem a teoria e a prática, ou seja, propiciar que o professor seja capaz de pensar a sua ação no contexto da Educação Infantil e potencialize a ação como instrumento importante para a criança aprender.

Entendendo o contexto em que a Educação Infantil nasce, no Brasil, percebemos a influência recebida dos seus precursores Froebel, Montessori, Freinet e, principalmente, de Piaget, em diversas áreas, como nos cursos de formação de professores, constituição de propostas pedagógicas, práticas educativas etc.

Essa influência marcou concepções de criança, educação, aprendizagem, apontando para a necessidade do desenvolvimento de um trabalho na Educação Infantil, voltado para as ações das crianças por meio de atividades que potencializem seus interesses, necessidades visando à aprendizagem. Embora essas idéias tenham conquistado grande espaço na educação infantil brasileira, por meio da divulgação feita juntamente com o movimento da Escola Nova, percebemos que as práticas pedagógicas dos professores ainda versam muito sobre a reprodução, efetuação de propostas delineadas e não de estratégias e propostas de tarefas que permitam a ação ou a estruturação das ações pela criança.

As afirmações anteriores decorrem das análises dos resultados da presente pesquisa, que objetivou investigar a prática pedagógica de ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, que procura formar professores críticos e reflexivos de sua prática, através de uma concepção de criança ativa; não obstante, notamos que os tipos de atividades que predominam no seu fazer são as atividades de efetuação, as quais, segundo Coll (1994), constituem sinônimo de movimento e produção, não sendo suficientes para despertar a ação como instrumento para aprender.

Contudo, observamos o predomínio desse tipo de atividade nas práticas de duas ex-alunas investigadas, mas que também, em alguns momentos específicos, potencializaram a ação da criança. Apenas a terceira ex-aluna, ou educadora, desenvolveu uma prática em que predominou a ação da criança e a atividade funcional e auto-estruturante, voltadas para a necessidade pelo ato que se realiza e pela estruturação e organização de suas ações.

Na prática desta última educadora, verificamos um trabalho planejado e pensado para provocar o interesse das crianças, isto é, algumas vezes ela vinha com uma proposta e, para envolver as crianças, organizava a sala de uma maneira especial, dispunha materiais

diversificados, a fim de despertar nas crianças o interesse pelas propostas, para que suas ações se tornassem aprendizagens.

Quando compreendemos o papel do professor, no contexto da Educação Infantil, realizamos atividades que privilegiam o viés funcional e auto-estruturante, que, de certa forma, apareceram no contexto observado, mas que não foram o foco central, prevalecendo ainda a atividade de efetuação, nos moldes do Ensino Fundamental, quer dizer, como sublinha Kishimoto (2002), o tipo de formação do profissional de Educação Infantil realizado nos padrões da formação do professor para Ensino Fundamental, fragmentada em disciplinas, mas que serão ministradas por um professor polivalente.

Conforme a análise das práticas, as concepções das educadoras percebidas através da coleta de dados pelas entrevistas, mostram o mesmo quadro: conceitos direcionados para prontidão, resultados e alfabetização e concepções sobre a importância de atividades lúdicas, contextuais, provocativas etc. Pois, no momento, em que são enfatizadas atividades de treino motor, ligar figuras, identificar letras, copiar o nome etc, está sendo priorizada a atividade de efetuação e não necessariamente as atividades funcional e auto-estruturante, que valorizam a ação da criança efetivamente.

Há um contraponto com o exposto na terceira diretriz do Parecer CEB 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (p.11), que discorre sobre as propostas pedagógicas quanto ao que devem promover nas práticas de educação e cuidados, entendendo a criança como um ser total, único e indivisível. Percebemos que realmente existem duas tendências nos propósitos dos programas e nas práticas de Educação Infantil; a primeira é a ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança e a segunda, no treinamento, ou seja, preparação para alfabetização e o cálculo.

Como observamos, uma educadora voltava sua prática para a alfabetização, a segunda para a produção de resultados e a ênfase em atividades artísticas e, por fim, a terceira levava em conta as várias necessidades da criança. No entanto, vale destacar que todas articulam práticas envolvendo todos os aspectos da criança de forma integral (físico, afetivo, cognitivo etc.), mas que aqui destacamos o que mais prevaleceu. Todavia, ressaltam que a criança precisa ser entendida como um ser completo e indivisível (Diretriz 3), envolvendo conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, físico etc. Assim, as ex-alunas consideram ter aprendido no curso esses conhecimentos, ainda que tenhamos observado esses dois aspectos nas práticas das participantes da pesquisa.

De acordo com a proposta do curso:

Um aspecto relevante considerado na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e Habilitação para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente, refere-se a articulação entre a teoria e prática e para garantir isto, considera-se necessário criar condições para que o futuro professor possa realizar ao longo do curso pesquisas de campo, para perceber a relação entre os aspectos estudados e as vivências do cotidiano escolar, formando professores que consigam elaborar conhecimento a partir da realidade e instrumentalizando para atuar nesta realidade de forma competente.

Verificamos, então, a necessidade de uma formação que articule a teoria e a prática, para que o futuro educador consiga tomar suas decisões, quando estiver em seu campo de atuação. Para análise da formação docente, examinamos questionários e entrevistas realizadas com as ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil e também a sua proposta curricular.

Segundo Schön (1990), o professor reflexivo, precisa de embasamento teórico para repensar sua própria prática e com isto ser capaz de modificá-la e aprimorá-la.

Relacionando a proposta do curso, as observações e as entrevistas feitas com as ex-alunas atuantes na rede municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente, constatamos que mesmo estando contida na proposta do curso, duas professoras conseguem analisar suas práticas, as necessidades das crianças, mas não conseguem em todas as suas ações, ou pelo menos na maioria de suas ações mudar as práticas que enfatizam a atividade de efetuação das crianças, ou seja, estas educadoras são capazes de refletir sobre suas práticas, mas isto não se traduz em todas as ações, ações que ocorrem apenas em momentos pontuais, quando conseguem articular e possibilitar a ação da criança com instrumento para a aprendizagem. O que fica evidente na fala de uma das entrevistadas, já mencionada anteriormente:

Às vezes a gente se depara com certas situações e não sabemos a maneira certa de agir com a criança.

Os resultados demonstram que, segundo a Proposta Curricular do curso, a concepção de atividade e professor presente estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e também de acordo com as respostas, nas quais as ex-alunas destacam que o curso atingiu suas expectativas, dando-lhes respaldo e conhecimentos para a ação docente. Frisamos a necessidade dessa formação, que prepara o profissional reflexivo e investigador, para atuar na Educação Infantil. Esse aspecto foi igualmente apontado pelos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, quando discutiam as expectativas do curso,

pois acreditavam na existência de propostas de intervenção diferenciadas, com “expectativas em relação ao curso: projetos de intervenção diferenciados e com mais fundamentação de conteúdos específicos” (1993).

Com relação a essa questão e também sobre a formação docente, é possível observar que, a partir das respostas obtidas através dos questionários, as ex-alunas apresentam necessidades e sentem que houve lacunas, porém consideram a importância do curso para sua atuação, salientando vivências e a importância de terem a oportunidade de articular e montar projetos educativos, embora muitas não atuem diretamente na Educação Infantil, devido às condições de trabalho, que as forçam, apesar de estas profissionais possuírem formação e capacidade para atuarem na Educação Infantil, a migrar para o Ensino Fundamental e para outras áreas.

As expectativas, quanto ao trabalho e a sua formação, estão ligadas à busca da qualidade da educação e da sua melhoria, ainda que muitas acabem exercendo outras funções, porque não conseguem outras oportunidades.

Segundo Campos (1994),

[...] as orientações adotadas na LDB quanto à formação dos professores, inclusive os de educação infantil, abrem um abismo ainda maior entre o perfil do professor escolar, [...] cujas condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior. (p. 27-34)

Assim, na primeira oportunidade que aparece para a melhoria das condições salariais, elas migram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e para outras funções. Como apontou a pesquisa, 85% já atuaram na Educação Infantil e apenas 48% ainda atuam. Dessa forma, muitas profissionais capacitadas deixam de trabalhar na Educação Infantil, visto que poucas ex-alunas foram encontradas nessa área, como professoras da rede municipal de Presidente Prudente.

Um outro aspecto a ser considerado neste momento relaciona-se com as influências que as professoras formadas recebem sobre a sua prática. Percebemos que, além da formação inicial, as concepções e exigências externas (secretarias, direção), condições materiais e de espaço também interferem. Nesse sentido, ao lado da importância da formação inicial do profissional, a atualização em serviço é igualmente fundamental para a melhoria da qualidade da educação oferecida, quer dizer, para a construção dos saberes necessários para uma educação de qualidade, que privilegia a ação como instrumento para aprender.

Os saberes para a ação docente e uma educação infantil de qualidade requerem conhecimentos sobre a criança, seus interesses, necessidades, desenvolvimento, aprendizagem afetividade, psicomotricidade e conhecimentos sobre a família, uma vez que a educação da criança deve ser compartilhada entre a sociedade (escola) e a família.

Assim, de acordo com o Parecer CEB 022/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

[...] os cursos de formação de docentes para educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda.

Esses conhecimentos foram destacados como uma das necessidades, mas não foram discutidos no curso, deixando uma lacuna na formação dessas profissionais, assim como o estudo sobre crianças portadoras de necessidades especiais. Outro ponto que, segundo as ex-alunas, também deixou falhas foram as discussões sobre problemas de desenvolvimento e psicomotricidade, que, embora tenham sido abordados, não o foram com a devida importância, uma vez que são saberes necessários para uma educação de qualidade.

Vale a pena destacar que das 3 ex-alunas observadas a única que desenvolve na maioria das vezes a atividade funcional e auto-estruturante, possui a formação inicial na Pedagogia pela UNESP de Presidente Prudente, as outras duas formaram-se em Pedagogia em instituições particulares, uma vez que podem cursar a habilitação para Educação Infantil, qualquer pessoa formada em Pedagogia com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental ou matérias pedagógicas e desde que seja aprovado em processo seletivo interno.

O curso formará também professores para a Pré-escola, oferecendo, para esse fim, a Habilitação Magistério para a Pré-Escola que poderá ser cursada por alunos que tenham diploma de Pedagogia com habilitação em Magistério das séries iniciais da Escola de 1º Grau ou Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. (Processo. IPEA - 185/186 v.II, fls 498)

Assim, podemos inferir que o curso de formação de professores da UNESP influenciou esta postura, diferente das outras profissionais. Este dado torna-se significativo se considerarmos a formação inicial em Pedagogia das alunas e não apenas o curso de habilitação.

O trabalho realizado suscita-nos muitas outras questões sobre a formação docente e a articulação de práticas que visem à ação como instrumento essencial para aprender.

Nessa perspectiva, questionamos, neste momento:

Qual é a maneira de concebemos e possibilitarmos uma formação que não modifique apenas discursos ou que consiga desconstruir concepções e práticas vividas durante toda trajetória acadêmica dessas profissionais?

Três professoras com a mesma formação para atuar na Educação Infantil, foram observadas e entrevistadas, porque apenas uma delas tem uma prática que privilegie a ação da criança com instrumento para aprendizagem?

Será sua trajetória escolar, história de vida que efetivamente influencia suas práticas?

Ou será sua formação no curso de Pedagogia? Público ou Privado?

Até que ponto a formação inicial em Pedagogia destas alunas modificou suas concepções e práticas?

Outra questão que modificou a proposta inicial desta investigação e que ainda nos gera inquietação na busca de mais dados, foi:

Por que, embora tenham formação, encontramos poucas ex-alunas atuando na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Presidente Prudente? Quais as políticas relacionadas a essa situação?

A pesquisa permitiu que conhecêssemos a formação oferecida pelo Curso de Habilitação em Magistério pela UNESP de Presidente Prudente e, assim, compreender algumas necessidades dos futuros professores, a fim de pensarmos em alternativas para o aprimoramento dos cursos de formação para Educação Infantil. Também foi possível entender em que contexto o educador possibilita a atividade funcional e auto-estruturante da criança, através de ações que valorizam a construção do conhecimento e uma prática reflexiva.

Este trabalho possibilitou a compreensão da importância das atividades da criança e do educador, além da preparação do profissional, para que atue articulando seus conhecimentos teóricos.

Por fim, verificamos que, ao terminar esta pesquisa, surgiram novos questionamentos que nos fazem pensar na necessidade e na preocupação com uma Educação Infantil de qualidade, que privilegie a ação como instrumento para aprender e que valorize o profissional, através da formação inicial, formação continuada e também por meio de melhores condições de trabalho.

Como por exemplo: a relação teoria e prática do curso está coerente? ou melhor está sendo contemplada de forma suficiente? Visto que pessoas com formação em Pedagogia de outras instituições não conseguiram modificar posturas.

O exercício da profissão de professor precisa de reflexão, mas sobretudo de intencionalidade, não só na formação inicial, mas também dentro das instituições, quando

estas ex-alunas atuarão agora como profissionais da área. É preciso apoio e discussões, uma parceria entre os cursos de formação de professores e as instituições de Educação Infantil, possibilitando a reflexão-ação.

De acordo com as análises, percebemos que é necessário que exista uma ação-participação, que se ofereça para as alunas um contraponto da realidade das instituições, de forma que possam atuar efetivamente com a criança pequena, e colocar em prática aquilo que tem idealizado, e também oferecer a instituição alguma contribuição para que haja efetivamente uma melhora no atendimento das crianças pequenas, a partir da parceria entre a Universidade e a Rede Municipal.

Concluimos esta etapa, acreditando que a formação inicial precisa realmente desconstruir concepções equivocadas sobre a criança a infância e construir uma concepção de criança ativa, criativa e cheia de potencialidades, também precisa formar professor que pensem em suas práticas, mas que sejam capazes de modificá-las em benefício da melhoria da educação. No entanto percebemos que esta formação não é estanque ou que possui um ponto final, ela precisa ser revista continuamente, da mesma forma que as idéias e convicções contidas nesta pesquisa.

Como afirma Piaget com relação a busca do equilíbrio, mas que novamente de desequilibra ao se deparar com um novo conhecimento a ser assimilado, por que todos somos seres ativos.

“Na realidade, a tendência mais profunda de toda atividade humana, é a marcha para o equilíbrio, e a razão, que exprime as formas superiores desse desequilíbrio, reúne em si, a inteligência e a afetividade” (Piaget apud Castro, 1974, p. 10) .

Referências

- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- BASTISTA, C. V. M.; MENDONÇA, C. N. de.; ZAMBERLAN, M. A. T. Ideólogos precursores de práticas inovadoras na educação infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (org). **Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas.** Londrina: CDI, 2005. p.19-30.
- BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Secretaria especial de informação e publicações. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB 22/98.** Brasília, 17 dezembro de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Resolução CEB Nº 1.** Brasília, 7 de abril de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, 1994, p. 32- 42.
- CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p.27 - 34.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a didática: ensaios.** São Paulo: Saraiva, 1974.
- CLAPARÈDE, E. **A Educação funcional.** 5.ed. São Paulo: Editorial Nacional, 1958.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COLL, C. Contribuições da Psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In LEITE, L. B. (org.). **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987, p.165 a 195.
- CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado.** São Paulo: Cortez, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre:

Artmed, 2003. Título original: Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. et al. (org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 307-335.

FORMOSINHO, J. A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 169-188.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 13. , 2006: Recife, PE. **Anais Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006. p 27-49.

GARMS, G. M. Z. **(Re)construindo o trabalho docente na pré-escola**: uma tentativa de intervenção. 1998. 243f. Tese (Doutorado) – Faculdade Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 1998.

GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras & ALB, 2003.

GILLIÈRON, C. Da Epistemologia piagetiana a uma psicologia da criança em idade pré-escolar. In: LEITE, L.B. (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 139-163.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIORGI, C. A. G., LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, RODRIGUES, Silvia Adriana. **A questão das competências na formação profissional do professor**: elementos para impulsionar o debate. *Quaestio.* , v.7, 2005.

GLOSSÁRIO. Psicopedagogia On Line. Disponível em:
<http://www.psicopedagogia.com.br/atuacao/glossario.asp?l_letra=F>. Acesso em: 10 nov. 2007.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12.ed., São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Biblioteca da Educação, Série 1) (Escola, v.3).

KISHIMOTO, T. M. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107 –116.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARANJEIRA, M. I. et al Referencias para formação de professores. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação São Paulo: Unesp. 2002, p.27-58.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais em Educação infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.189-196.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor: alguns apontamentos. **Revista Educação**, UFMS, Campo Grande, v.29, 2004, p135-145.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTI, E. Introdução: a atualidade de Jean Piaget. In: TEBEROSKY, Ana (dir). **Substratum**: temas fundamentais em psicologia e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, v.1, n.1 p. 13-34 (Cem Anos com Piaget).

OLIVEIRA, Z. M. R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994, p. 64-68.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

OLIVEIRA, Z. M. de. Diretrizes para formação de professores de educação infantil. **Pátio na Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2 ago/nov, 2003, p.6-9.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. (org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. Título original: Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: São Paulo: Forense, 1970.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1983.

SILVA, L. N. D. **As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: instrumentalização ou autonomia?** 2000. 190f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2000.

SPADA, Ana Corina Machado. **A educação infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília/SP**. 2006. 235f. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ZACHARIAS, V. L. C. **Froebel**. Centro de referência educacional. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/froebel.html>> Acesso em: 10 de outubro de 2007.

ZAN, C. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 43, dezembro de 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**. Barcelona, n. 220, p.44-49, dez, 1993.

Bibliografia

ALVAREZ, A.; RIO del P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, cap. 6, 1996. p.79-103.

BRASIL. Governo. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental**: resolução da Câmara de Educação Básica, Brasília, 1999. CEB 1/99. Diário Oficial da União, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

O PERFIL DOS PROFESSORES BRASILEIROS: o que fazem, o que pensam, o que almejam: pesquisa nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 3.ed. Madrid: Morata, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário enviado a todas as ex-alunas formadas no Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil, da UNESP de Presidente Prudente, formadas entre 2001 e 2005.

Questionário

1- Idade/ano de nascimento _____

2- Estado civil: () solteira(o) () casada(o) () outro _____

3- Sexo: () feminino () masculino

4- Formação nível médio: () magistério () normal superior () ensino médio

4.1- Tipo de instituição () particular () público

5- Tempo de formação do ensino médio (e ano de conclusão).

6- Ano em que concluiu a *Habilitação Específica para o Magistério Educação Infantil*.

7- Onde concluiu a graduação? _____

() Unesp () Unoeste () Uniesp () Outros- Especifique qual: _____

8- Especifique sua Experiência Profissional (Quanto tempo e onde já atuou?)

() Educação Infantil – Tempo e tipo de instituição (pública, privada) _____

() Ensino Fundamental _____

() Ensino superior _____

() Outro – Especifique: _____

9- Função que exerce atualmente?

() professor de educação infantil

() professor de séries iniciais

() professor de outro nível de ensino

() estudante de mestrado

() outra função

() não trabalha

10- Cargo ocupado atualmente

() professor efetivo

() coordenador pedagógico

() diretor

() outros – Especifique: _____

Porque optou por esse cargo? _____

11- Vínculo empregatício

- substituto municipal
- efetivo municipal
- CLT
- contratado
- autônomo
- particular
- estagiário
- coordenadora
- diretora

12- Cursos de pós-graduação concluídos

- especialização mestrado outros não fez

13- Cursos em andamento

- sim não

Especifique:

- capacitação docente especialização mestrado
 capacitação e especialização outro curso não fez

14- Carga horária de trabalho semanal:

As seguintes questões estão dirigidas às pessoas que atuam na área da Educação Infantil – em qualquer cargo.

15- Em que o curso de Habilitação para Educação Infantil ajudou na sua atuação profissional?

16- Qual disciplina do curso de Habilitação Específica para o Magistério Educação Infantil você considera mais importante e por quê?

17 – Que tipos de conhecimentos você considera importantes para atuação na educação infantil, e que não foram abordados durante o curso da habilitação?

APÊNDICE B

Carta de apresentação aos diretores das Instituições de Educação Infantil onde atuam ex-alunas do Curso de Habilitação em Magistério para Educação Infantil.

Presidente Prudente, 02 de junho 2006.

Prezada Senhora,

Venho por meio deste solicitar sua permissão para que a aluna **Joana Angélica Bernardo de Oliveira**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, possa realizar observação "in loco" e entrevista com professores para realizar pesquisa intitulada: **Os Tipos de Atividades e a Formação dos Professores de Educação Infantil**.

Sendo só para o momento, aproveito a oportunidade para renovar-lhe meus cumprimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
Orientadora

Ilma. Sra.
Diretora da EMEIF

APÊNDICE C

Primeira etapa
Roteiro das entrevistas

Entrevista

- Por que optou por esse cargo?
- O que você entende por atividade?
- Você considera que seus “alunos” são ativos? Por quê?
- De quais atividades as crianças mais gostam? Por quê? Cite um exemplo.
- De quais atividades menos gostam? Por quê? Cite um exemplo.
- Que disciplina da habilitação propiciou uma discussão sobre a atividade da criança?
- Qual teórico que mais ajudou você a pensar e agir no seu cotidiano, com relação às atividades da criança? Por quê?
- O seu conceito de atividade mudou com o curso de habilitação? O que você pensava? E como você pensa hoje?
- Em que o curso de Habilitação para Educação Infantil ajudou na sua atuação profissional?
- Qual disciplina do curso de Habilitação Específica para o Magistério Educação Infantil você considera mais importante e por quê?
- Que tipos de conhecimentos você considera importantes para atuação na educação infantil, e que não foram abordados durante o curso da habilitação?

APÊNDICE D

Segunda etapa
Roteiro das entrevistas

Questões para entrevista

- 1- O que é uma criança ativa? (Qual é o conceito de atividade e ação da criança?)
- 2- O que você entende por ação da criança, na educação infantil? (Para você, o que é ação na educação infantil?) – Você vivenciou ou viu isto durante o curso e o estágio da habilitação?
- 3- E uma criança não ativa?
- 4- O que você entende por atividade? – dê exemplos. Qual é o sentido de atividade para você?
- 5- Você aprendeu isto na habilitação?
- 6- Como essa ação da criança pode ser viabilizada nas instituições de educação infantil? Como possibilitar que a criança seja ativa na escola?
- 7- Por que você acha que as crianças gostam mais de certas tarefas?
- 8- A atividade pode ser um meio para a criança aprender? Por quê?
- 9- Qual foi a influência do curso na sua prática? O que mudou? E o que permaneceu?
- 10- O que você considera que orienta a sua prática? A formação, sua experiência?
- 11- Na sala com as crianças, cite uma decisão que você já tomou influenciada por algum texto ou aula da habilitação e uma decisão tomada por influência da sua experiência ou prática.
- 12- O que o curso proporcionou para sua atuação na prática?
- 13- Como você acha que deveria ser a formação? O que faltou?
- 14- Você voltou a estudar depois que terminou o curso? Por que motivo?

ANEXO

ANEXO I

Dimensões para a análise da interatividade

Dimensões para a análise da interatividade

“Quanto a atividade do professor

1) Finalidade educativa que pretende o professor com a tarefa proposta:

- a) Potencializar a apropriação de um saber (conhecimento, habilidade, norma);
- b) Potencializar a atividade do aluno (com o fim de favorecer a autonomia, a independência, a criatividade etc).

2) Existência ou não de um saber ao redor do qual se organiza a tarefa:

- a) Há um saber escolhido pelo educador antes do início da tarefa;
- b) Não há, mas o educador introduz durante a realização da tarefa a partir do que as crianças fazem ou de suas propostas;
- c) Não há nada em absoluto.

3) Planejamento pelo educador da tarefa que o aluno tem que realizar:

- a) Ausência de planejamento;
- b) Proposta de materiais diversos sem diretrizes precisas sobre as tarefas a realizar;
- c) Proposta de uma tarefa concreta sem diretrizes precisas sobre como executá-la;
- d) Proposta de uma tarefa detalhadamente planejada com instruções precisas para executá-las.

4) Intervenções do educador durante a realização das tarefas:

- a) Sem intervenção
- b) Intervenção de disciplina e controle;
- c) Intervenção de direção e supervisão;
- d) Intervenção de valorização da tarefa;
- e) Intervenção de ajuda;
- f) Intervenção de proposta;

“Quanto a atividade da criança”

5) Grau de iniciativa do aluno na escolha da tarefa e de seu conteúdo:

- a) Iniciativa total para escolher a tarefa, o conteúdo e o material sem outras limitações do que as que a situação impõe (espaço, tempo, objetos disponíveis).
- b) Iniciativa para escolher a tarefa e seu conteúdo a partir de uma atividade proposta pelo educador.
- c) Iniciativa de escolher um conteúdo a partir de uma atividade proposta pelo educador.
- d) Falta total de iniciativa na escolha da tarefa, que está fixada de antemão.

6) Grau de iniciativa do aluno na realização da tarefa:

- a) Iniciativa total: não há instrução alguma sobre a maneira de executá-la.
- b) Iniciativa para realizar a tarefa no interior de algumas propostas globais de realização.
- c) Falta total de iniciativa: a tarefa está totalmente pautada de antemão.

7) Natureza da atuação requerida do aluno no caso de tarefas fixadas e pautadas.

- a) Receptiva: cumprimento de diretrizes de recepção e atenção.
- b) Executiva: cumprimento de diretrizes de execução.
- c) Reprodutiva: cumprimento de diretrizes de imitação”.

(Coll, 1994, p.52 e 53).