

**APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: OS ENFRENTAMENTOS DA FORMAÇÃO**

Maristela Angotti

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Palavras Chave: Educação Infantil; Professores Iniciais ; Formação de Professores; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional. Este trabalho decorre de pesquisa realizada com professoras iniciantes na Educação Infantil, tendo por finalidade trazer contribuições sobre o como aprende e se desenvolve o adulto em sua condição profissional enquanto docente na Educação Infantil (pré-escola), contribuição que, aliada ao reconhecimento do necessário foco na especificidade desta etapa pertencente ao sistema educacional brasileiro, nos permite pensar em investimentos para melhor formar nossos quadros profissionais, sobretudo os de docentes. Há que se destacar o pouco interesse nesta área, ou seja, buscamos aprofundar cada vez mais os conhecimentos científicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, porém não temos a recíproca preocupação em relação ao como esta díade acontece nos adultos em sua condição profissional. Aliado ao estudo mais aprofundado e consequente sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional, temos que projetar o necessário investimento na definição e publicização de como possa ser a profissionalidade na referida etapa educacional que ainda convive com perspectivas históricas conceituais, teórico-práticas discrepantes e contraditórias, que não favorecem à criança menor de seis anos em seu desenvolvimento integral. Portanto, necessário se faz revelar qual a especificidade deste fazer em suas diferentes dimensões (prática didática, prática institucional, prática relacional com pais, responsáveis e sociedade...), fundamentado neste trabalho nas relações com a existência de marcos teóricos e legais constituídos.

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ENFRENTAMENTOS DA FORMAÇÃO

Maristela Angotti. FCL - UNESP/Ar

Tem este trabalho à finalidade de trazer contribuições a partir de pesquisa realizada sobre o como aprende e se desenvolve o docente na Educação Infantil, reconhecendo o necessário foco na especificidade desta etapa pertencente ao sistema educacional brasileiro para que possamos pensar em como melhor formar nossos quadros profissionais, sobretudo os docentes.

Muitas são as questões que têm nos incomodado e propiciado produção de conhecimento no tocante à formação de professores, porém ainda são muito escassos os estudos que se debruçaram sobre a aprendizagem e o desenvolvimento daquele que irá atuar na Educação Infantil e as consequências para sua formação pessoal e profissional.

Notadamente, no tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento temos muito produzido em termos do sujeito criança, mas não nos parece preocupante ou interessante o adulto, o adulto que se torna profissional, o adulto que como profissional atua com crianças na primeira infância.

Aliado ao estudo mais aprofundado e consequente sobre como o adulto aprende e se desenvolve e se realiza na condição de docente na Educação Infantil, com o conhecimento sobre os contextos de especificidades no fazer e no entendimento do objeto de investimento que é a criança menor de seis anos, temos que projetar o necessário investimento na definição de como possa ser a profissionalidade na referida etapa educacional que ainda convive com perspectivas históricas conceituais, teórico-práticas discrepantes e contraditórias, que não favorecem à criança menor de seis anos o seu desenvolvimento integral; qual a especificidade deste fazer em suas diferentes dimensões (prática didática, prática institucional, prática relacional com pais, responsáveis e sociedade...), focando neste trabalho as relações com a existência de marcos legais constituídos tais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

A defesa aqui apresentada direciona-se no sentido de entendermos a prática didática, a prática pedagógica enquanto um espaço dinâmico e estruturado

para que as relações interpessoais possam ser promotoras de desenvolvimento. Portanto, entendemos tais práticas como **práticas sociais**, que estão sendo efetivadas num momento historicamente único, com suas especificidades conceituais, seus movimentos dinâmicos no sentido de implementar o termo substantivo do que se acredita e efetiva com convicções, inclusive legais, fruto de lutas e definições culturalmente construídas.

O aprofundamento nas questões sobre o entendimento da prática pedagógica, da prática educativa ser uma prática social define-se, sobretudo pela possibilidade de trocas, partilhas de saberes, experiências, conhecimentos científicos, culturais entre os atores educativos envolvidos; revelando-se sob esta perspectiva também na formação de professores que optam pelo processo formativo que efetivam aprendizagens mais significativas pela e quando propiciam a participação, a discussão, o vivenciar presencialmente a formação, efetivando-se por meio de metodologia participativa em termos de uma experimentação profissional.

Tal posicionamento sobre a aprendizagem profissional de adultos nos conduziria a repensarmos a formação de professores em várias de suas dimensões, como por exemplo, a importância dos estágios e suas formas de organização, a estruturação ou não de espaços privilegiados de construção e experimentação de profissionalidade - a exemplo do “praticum” proposto por Zeichner (1993), as metodologias utilizadas nas diferentes disciplinas dos cursos de formação básica (postura dos professores, técnicas utilizadas, formas de registros...) e, até mesmo a proposição quantitativamente expressiva de transferência da formação na modalidade regular presencial para os cursos à distância. Assim, definimos que

O interesse desta investigação consiste na tentativa de estudar o como ocorre o desenvolvimento do processo de construção da prática pedagógica do professor iniciante no magistério pré-escolar, a partir da descrição e análise desse fazer, e pelos significados expressos pelo docente à sua vivência experiencial enquanto tal.

Em consonância com os pressupostos assumidos, relativos à necessidade de se repensar as modalidades de formação de professores, à importância da prática pedagógica docente enquanto objeto teórico, ao reconhecimento da situação prática enquanto espaço de aprendizagem profissional, e ao ensino caracterizado como uma prática social, pressupõe-se, também, que *“...uma das matrizes sociais da construção do conhecimento do professor é a relação que ele estabelece com os alunos e que esta carrega a marca das experiências concretas de seus participantes na organização social e cultural.”*(PENIN, 1994.p.17) (ANGOTTI, 1998, p 21)

Na proposta de confluência de trabalhos de pesquisa com objetos e temáticas próximas, estarei remetendo a análise a um trabalho de tese que buscou responder à questão sobre como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional em professores debutantes no magistério pré-escolar; como ele aprende a se tornar professor; como constrói a sua prática.

Apesar de reconhecer os esforços realizados na área educacional para se entender a abrangência do conceito de prática pedagógica docente, e sua formação e, diferentes instâncias e contextos educativos (Gimeno, 1991), este trabalho se restringirá à atuação direta do professor no espaço de ocorrência do ato de ensinar, bem como ao pensamento do professor referente a esse fazer. Direciona-se, assim, o foco da investigação para a atuação docente em sala de aula ("prática didática" – Gimeno, 1991) e para a atuação docente no processo de interação profissional no seio da instituição educativa de ensino pré-escolar ("prática organizativa" – Gimeno, 1991), (...) (ANGOTTI, 1998. p.20)

Importante destacar que este trabalho datado de 1998, ainda pode ser considerado pertinente sua apresentação e utilização consequente, pois revela dados significativos em termos de conceitos da área que necessitam revisão inclusive pela formação profissional inicial, favorecendo assim uma publicização dentro da própria educação sobre os elementos estruturantes da Educação Infantil. O interesse e o tom passível de utilização dos dados ali levantados se faz pela sua atualidade e pelas análises com novos dados oriundos de trabalhos realizados recentemente,

Buscou-se estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional em professores no magistério pré-escolar por meio de um complexo quadro teórico sustentado na análise da construção da prática pedagógica docente, a partir do conceito de esquemas práticos de ação de Gimeno (1988; 1991). Perrenoud (1993) alerta para a necessária revisão dos cursos de formação de professores a partir dos professores iniciantes, os descontentamentos frustrantes por terem sido formados para um espaço educativo de trabalho inexistente, bem como o necessário reconhecimento das práticas como eixo da formação docente. As contribuições de Zeichner focam para a perspectiva da formação do professor reflexivo e nos orienta no entendimento e na importância do "praticum" enquanto experiências contextuais de aprendizagem para participarem de um coletivo educacional, uma comunidade de aprendizagem.

O termo cunhado por Zeichner enquanto *praticum* se sustenta na seguinte definição.

(...) a incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos mestres no âmbito do <ensino normal>. (1993. p.53)

Já com os estudos de Veenman (1988) buscou-se analisar as questões referentes ao Choque de Realidade e os problemas mais significativos vividos pelos docentes em sua vida profissional.

Para muitos dos que começam o primeiro ano da profissão é difícil. A diferença entre os ideais de formação e o que ocorre nas escolas é enorme. O ensino real é diferente do que haviam esperado. O primeiro ano é também um período de aprendizagem intensa, há que se adquirir perspicácia e aperfeiçoar novas habilidades. Esta aprendizagem no trabalho está baseada fundamentalmente no método de ensaio e erro. O início da profissão do ensino é um período dramático para muitos professores inexperientes e, para alguns, é um ano traumático. Esta transição da Escola do Magistério ao primeiro posto de ensino se vive a miúdo como ≤ o choque de realidade≥. (p. 39).

Huberman (1992), trabalhando com as representações e percepções dos professores sobre os fatos que marcaram suas vidas enquanto profissionais ofereceu contribuições essenciais. O referido autor caracteriza e analisa o Ciclo de Vida profissional dos docentes em suas etapas específicas, procurando compreender as relações e influência mútua mantidas entre a organização educacional e os profissionais que nela exercem seu fazer.

Para este autor, a primeira etapa do Ciclo de Vida do ser professor, aqui necessária de ser destacada por se constituir foco central deste trabalho, foi definida como *estágio de sobrevivência e de descoberta* e assim foi caracterizada.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque de realidade”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, as oscilações entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992.p.39)

Assim, a análise em foco na pesquisa esteve relacionada ao início do efetivo exercício na condição de docente, em seu primeiro ano de atuação. Na

verdade foi realizado um estudo estruturado nos princípios da etnográfica, tendo mantido a pesquisadora durante um semestre em uma instituição iniciante no atendimento educacional à primeira infância em um município também iniciante neste atendimento. Situação metodológica rara para uma pesquisa! Duas docentes constituíram sujeitos principais da pesquisa, ambas trabalhavam com a pré-escola (5-6 anos), uma no período da manhã e outro no período da tarde, mas oito professoras constituíram grupo de sujeitos em sua totalidade, tendo participado das três etapas da pesquisa: a que antecedeu à prática didática, a sua consolidação e a sua revisão.

Os resultados alcançados com as análises realizadas sobre o pensamento manifesto e a prática pedagógica efetivada pelas docentes indicam que o contato com a realidade parece não ter gerado situações aversivas para as professoras iniciantes.

Na verdade, as professoras, com suas expectativas vagas e bem pouco definidas sobre o trabalho docente, ao entrarem em contato com o que deveria ser uma situação de ensino, tiveram suas expectativas superadas, sobretudo em relação às imagens que nutriam sobre as crianças. Nesse sentido, o que se constatou foi um choque de realidade cujas consequências foram positivas, uma vez que, ao invés de desencantar e desmotivar as professoras, agiu como elemento de manutenção e fortalecimento das mesmas em seus cargos, como uma alavanca propulsora da efetivação da prática.

Há que se considerar, ainda, outros elementos intervenientes na configuração positiva desse choque, tais como: o sentimento de pertença a uma classe profissional, a satisfação em realizar um fazer (sentir-se produtiva), bem como a obtenção de um salário para a garantia da sobrevivência. Essas questões foram colocadas de maneira vital para as professoras e seu alcance foi motivo de satisfação e incentivo para as superação das dificuldades no início da carreira. (ANGOTTI, 1998. p. 180)

Metodologicamente o trabalho adotou a abordagem qualitativa de pesquisa embasada na obra clássica intitulada *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*, cuja autoria é de Bogdan e Biklen (1994), com a utilização dos seguintes procedimentos: questionários, observação participante com forte apelo à etnografia, entrevistas semiestruturadas e os diários de professoras (ZABALZA, 1994).

A preocupação em encontrar professores iniciantes na Educação Infantil nos colocou diante de uma situação rica e única, a identificação de um município no interior do Estado de São Paulo que estaria iniciando seu atendimento pedagógico às crianças menores de seis anos, instituindo à época sua primeira instituição para tal fim.

Ao ser aceita como pesquisadora neste contexto, minha condição foi bastante favorecida e muitos entraves não se fizeram presentes na relação estabelecida com o grupo de docentes iniciantes, uma vez que iniciei meus trabalhos de coleta de dados na fase de preparação, planejamento do semestre letivo da unidade, na estruturação da própria dinâmica institucional e no momento em que as atividades foram iniciadas com as crianças, quando a instituição começou a funcionar eu já me encontrava incluída no grupo e o assistindo em suas demandas práticas.

Os resultados da pesquisa possíveis de serem apresentados a partir das análises dos dados levantados permitem-nos entender e afirmar que o processo de aprendizagem profissional ancorou-se, fundamentalmente, no papel que as crianças assumiram para as professoras, ou seja, o como se comportavam, o como respondiam as atividades propostas, o como se relacionavam entre si e com os adultos. Um aprendizado sobre o que é ser criança, porém desprovido de estudos sobre a criança e a infância que pudessem estruturar novas e inovadoras propostas de trabalho com a mesma, ou algo mais intencionado, que não estivesse caricaturalmente vinculado às práticas de ensino que ocorriam normalmente no que hoje chamamos de anos iniciais do fundamental, as atividades tidas como mais formalizadas.

A pré-escola torna-se mais um espaço de descoberta sobre a vida. Espaço privilegiado, pois ali se reúnem crianças diversas, com informações, realidades e curiosidades diferentes, que interagem entre si e com a professora, que também traz suas experiências e conhecimentos acumulados. Juntas constroem novos conhecimentos e se apropriam dos conhecimentos disponíveis, que se revelam pertinentes para o grupo de crianças. (ESTEBAN, 1993.p. 34)

Para além deste olhar de aprendizes sobre as crianças com as crianças, o processo de aprendizagem e desenvolvimento das docentes se ancorou no significado atribuído à prática na construção de saberes práticos, bem como no conforto propiciado pelo rodízio de ambientes definido por uma prática organizativa instituída sob uma arquitetura econômica e racional de estrutura de espaços.

Tais elementos foram essenciais e determinantes na construção dos esquemas práticos de ação docente.

Esquemas práticos estão aqui sendo entendidos como as elaborações básicas que vão propiciar a projeção do trabalho docente que ocorre em um processo permanente de escolhas, que experienciadas constituirão a própria ação, bem como

as regras básicas, rotinas, situações de confiança para o professor desenvolver seu fazer e desenvolver-se em todas as funções que realiza, e que, inclusive, extravasam o tempo da prática didática relacionando-se a estrutura de um ensino pré-ativo, interativo e pós-ativo (planejamento, execução e reavaliação). (GIMENO, 1991)

Já os esquemas estratégicos definem-se pela capacidade formal dos professores para articularem ideias e práticas, propiciadas pela contribuição de marcos conceituais que se diferenciam e se complementam, justificando e interligando operacionalmente diferentes esquemas práticos que especificam o trabalho docente.

O início do efetivo exercício remete as professoras à importância da formação, que se revela ter sido frágil e inconsistente, conforme pode ser atestado pelas seguintes falas dos sujeitos.

Está me fazendo falta uma preparação adequada, estou perdidinha, agora sinto como um bom curso faz falta. (Profª. B)

Seramente estou brincando de educadora, as teorias que estudei estão tão distantes da minha realidade e da realidade das crianças. Hoje sou capaz de contestar muitos pontos de tudo o que aprendi no magistério. (Profª C)

Interessante e importante destacar que todas as professoras que compuseram a amostra foram formadas pela Habilitação Específica para o Magistério- HEM, único curso de nível médio oferecido à época para a população do município em questão em uma Escola Estadual de 2ª Grau (nomenclatura do período oferecido) em período noturno, não tendo sido oferecido a nenhuma das professoras durante a citada formação nenhum tipo de contato ou estágios em classes de pré-escola, conforme anteriormente existentes ou de experiências com a Educação Infantil como a entendemos hoje.

O trabalho de pesquisa realizado sustentou-se em conceitos de ensino bastante elaborados e complexos que estão direcionados à apropriação de conjunto de elementos culturalmente valorizados. Porém, mesmo com a amplitude destes conceitos empregados os mesmos não revelam, não abrangem efetivamente o entendimento de como deva ser o trabalho dentro da concepção de Educação Infantil hoje defendida pelos instrumentos legais da Educação Nacional, a relação com o desenvolvimento integral da criança que extrapola seu contato/aprendizagem de conteúdos específicos anteriormente definidos ao trabalho e que são exigentes de professores, profissionais da educação que estejam bem preparados para que

realizem o cuidar, o educar metodologicamente envolvidos por atividades lúdicas e expressivas advindas na condição de linguagens oriundas das Artes.

Segundo o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esta educação proposta às crianças menores de seis anos cabe uma definição estruturada na inserção das crianças no mundo do conhecimento, por meio de atividades, de práticas educativas que sustentem seu desenvolvimento e lhes sejam significativas pelo caráter de experimentação lúdica, de expressão, criação e integração de identidades singular/pessoal e cultural.

Para tanto, reestrutura-se a ideia de Currículo, revelando-o não em sua concepção precípua de grade curricular, de um conjunto organizado e sequenciado de conteúdos, mas o define em outro patamar, relacionando-o às práticas pedagógicas, conforme expresso pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 3º.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte de seu patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças menores de 5 anos de idade.

Portanto, a prática pedagógica na Educação Infantil não se constitui ou se caracteriza por uma relação direta com o ensino, mas se sustenta em experimentações a partir de atividades devidamente propostas, sustentadas na ludicidade que envolve o cuidar que educa e o educar que cuida, com investimentos claros e determinantes na acuidade dos órgãos dos sentidos e nos melhores sentimentos, emoções e interações para que as linguagens possam se constituir em instrumento de apreensão e expressão de conhecimento de mundo e de cultura.

No fundo estão conceitos de educação e ensino que trazem amplitudes diferentes e definem-se por caminhos metodológicos específicos. A educação é o foco do atendimento pedagógico junto às crianças menores de seis anos, cuja preocupação

maior não está no acúmulo de saberes e conteúdos trabalhados e elaborados, mas, sobretudo em práticas que promovam o desenvolvimento das mesmas pelas vias da partilha de experiências e saberes, que revelam sua condição social singular, bem como sua pertença e identificação cultural.

Aqui residem os motivos pelos quais muitos pesquisadores da área educacional defendem a posição de não assumirmos o processo de escolarização na Educação Infantil, o não entendimento de ser este atendimento caracterizado como Escola nos moldes tradicionais, mas sim sustentados no reconhecimento do que seja a infância e das melhores condições para atendê-la e desenvolvê-la pelas vias da indissociabilidade do conceito de cuidar e educar favorecidos metodologicamente pelas linguagens utilizadas pela educação advindas do campo da ludicidade e das artes para trabalhar os potenciais criativos, expressivos, identitários da criança.

No caminho de revelar os enfrentamentos que temos para a formação de professores para a Educação Infantil a partir dos enfrentamentos vividos pelas professoras iniciantes em nossa pesquisa, outro ponto que se destaca refere-se ao conceito sobre a criança.

O conceito expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) revela a criança em sua totalidade enquanto sujeito social, histórico, cultura que em seu momento de viver a primeira infância (anterior aos sete anos), de um ser que é demasiadamente ativo, produtor de dinâmicas que produzem saberes e podem alterar a cultura pelas vias de suas atividades, reconhecidas como inerentes ao ser criança, conforme apresentadas abaixo e que devem ser trabalhadas pela mediação de um professor que conhece e tem formação para saber explorá-las, inclusive na condição de conteúdos passíveis de serem compartilhados em decorrência das experiências dos envolvidos nas práticas didáticas em questão.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Entender a criança sob a definição deste artigo das DCNEIs constitui exercício de transgressão cultural, de mudança de valores, uma vez que, sobretudo com o

grupo de sujeitos com as quais se trabalhou na referida pesquisa, há uma forte tendência a entendê-las em uma fase preparatória de socialização e para o nível escolar subsequente, a criança entendida como produto, conforme assim o expressam as professoras iniciantes.

A pré-escola deveria proporcionar a criança o conhecimento real de seu mundo, a educação formal (cumprimentos, como comer, se comportar, agir, etc.) e os pré-requisitos para ela adentrar na escola de 1º Grau, isto não significa que a pré-escola tenha que alfabetizá-la, não. A pré-escola deveria também proporcionar socialização das crianças no relacionamento com os amigos, com os vizinhos e parentes. (Profª I).

Ou ainda na colocação da Profª A, quando revela o caráter preparatório da pré-escola visando resultados para que a criança possa ser alfabetizada.

A pré-escola tem para mim o significado “preparatório”. Ou seja, sua função é preparar a criança para receber a alfabetização nas escolas primárias. Na minha opinião, a Pré-Escola deveria proporcionar para as crianças o direito a sua melhor compreensão. Muitas vezes, a criança é vista como massa de modelar, onde não tem capacidade de raciocinar e se expressar livremente, sem que um adulto o esteja manipulando seu agir.

A Profª A reconhece a individualidade da pessoa, da criança, porém mantém a concepção de que a mesma deva ser preparada para a alfabetização, não revelando o crédito de que já possa ou esteja produzindo história, narrativas, saberes produtos de suas experiências em contextos.

São concepções enraizadas em nossa cultura que definem que todo o trabalho inicial a ser realizado com crianças deva estar voltado ao desenvolvimento das técnicas relacionadas à leitura e escrita, aos processos de alfabetização stricto sensu e que revelam que as crianças são mais inteligentes quanto antes saibam escrever seus nomes e de seus familiares.

A estruturação do trabalho das iniciantes esteve sustentado na elaboração de esquemas práticos do fazer docente, fundamentados pelo conhecimento sobre a criança, num processo de observação e acompanhamento permanentes sobre a sua forma de ser e estar no grupo, bem como nas suas predileções em relação a

atividades e brincadeiras. Aprender com a criança a como se aproximar delas, ser por elas aceita na condição de professoras.

Um dos elementos que pode ser desvelado pela pesquisa refere-se a ancoragem docente na criança para aprender sobre a criança, mas não no sentido de que as professoras pudessem ir além e estudar sobre o desenvolvimento infantil, inclusive preparando o olhar e o foco para as observações e produzir especificidades no fazer junto a elas em contextos específicos. Aprender com a criança sobre a criança significou reconhecer e oferecer o que ela revelava gostar de fazer e ou aceitava fazer naquele momento e sobre como são enquanto viventes de infâncias. Ou seja, a aprendizagem estava diretamente condicionada ao como bem se relacionar com as crianças, ser aceita por elas aceitando suas definições no contexto de pertença institucional.

Aprender com a criança, observá-la para saber sobre ela constitui procedimento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e exige um trabalho formativo sobre como deva ser realizada a observação sobre a criança, porém ancorada numa necessária complementação de estudos para se constituir uma base de conhecimentos, de fundamentos sobre este objeto de preocupação e foco voltados para a criança. Assim como o fez Frederico Froebel, que se utilizando da observação e de estudos sobre a criança, conseguiu apresentar um novo conceito sobre as mesmas no século XIX, bem como estruturar uma proposta pedagógica institucional como os Kindergartens, nos quais entendeu e reconheceu a criança em seu momento presente, suas principais atividades se colocavam como importantes pela forma de organizar experiências e promover o desenvolvimento potencial do aluno, sobretudo no que dele era esperado na unificação com o Criador.

Por uma revolução no campo da formação de professores da Educação Infantil precisamos rever conceitos específicos do campo educacional para que nossas práticas pedagógicas (didáticas, institucionais, relacionais com pais e comunidade) possam ser revertidas, estruturadas e fundamentadas sob novas bases, a ponto de definirem novos e diferenciados caminhos para a formação e atuação profissional de professores para a Educação Infantil e de qualidade para prover o desenvolvimento integral de crianças menores de 6 anos. Ainda hoje estamos longe de o fazê-lo.

A Educação constitui elemento essencial de sustentabilidade da vida humana, otimizá-la em seu processo significa explorar ao máximo as condições de desenvolvimento da criança, permitindo que a ela sejam oferecidas oportunidades de experimentação de vida, de conhecimento, práticas construtivas, socializadoras e de

partilha mediada de saberes, experiências e conhecimentos que permitam a construção das identidades singulares e coletivas, base estruturante para uma sociedade diferenciada e comprometida diante da e com a realização plena de seus membros.

Referências bibliográficas:

ANGOTTI, M. **Aprendizagem profissional**: os primeiros passos no magistério pré-escolar. (Tese de Doutorado) São Carlos: CECH/UFSCAr, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

ESTEBAN, M.T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R.L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p.21-36.

GIMENO, J. **El curriculum**: una reflexion sobre la práctica. Madri: Ediciones Morata, 1988.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora: 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.

PENIN, S.I.de S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formacion inicial. In: VILLA, A (Org.) **Perspectivas y Problemas de la función docente**. Madri: Narce, 1988. p.39-68.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

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