

MARTA FRESNEDA TOMÉ

**FALA, PROFESSORA! UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS
PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ACERCA DO PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ**

ASSIS

2005

MARTA FRESNEDA TOMÉ

**FALA, PROFESSORA! UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS
PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ACERCA DO PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: ***Dra. Elisabeth Gelli Yazlle***

ASSIS

2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Tomé, Marta Fresneda

T656f Fala, professora!: um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras da educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã / Marta Fresneda Tomé. Assis, 2005

205 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Psicologia educacional. 2. Educação de crianças. 3. Formação de professores. 4. Pedagogia Cidadã. I. Título.

CDD 370.15

371.36

Dedico este trabalho a todas as professoras que nunca perdem a esperança na educação e sempre buscam se aprimorar no que fazem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me dar saúde e inteligência durante toda esta caminhada rumo ao conhecimento.

São muitas as pessoas a que tenho que agradecer. Sou grata, em especial, ao meu noivo/marido, Marcos, por todo amor e apoio que me deu durante toda esta empreitada.

Agradeço ao meu pai, Anizio, a minha mãe, Mercedes e a minha irmã, Janete. Por sempre torcerem por mim e, também, por terem me oferecido condições afetivas e financeiras para estudar.

Sou grata à Prof^a Beth, por toda a experiência e pela “biblioteca pessoal” que me transmitiu, além da paciência no transcorrer deste processo de aprendizagem do fazer científico.

À Raquel, amiga e companheira de república, por todas as discussões que auxiliaram no enriquecimento desta pesquisa.

Aos professores: Dr^a Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Dr^a Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, Dr. José Luiz Guimarães, Dr^a Maristela Angotti, Dr^a Olga Mattioli e Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça por oferecerem contribuições intelectuais valiosíssimas que me iluminaram questões antes difíceis de serem compreendidas.

Aos colegas do mestrado em Psicologia da Unesp/Assis, à Letícia, ao Gama, à Aninha, à Eneida, à Andreza, à Tatiane, à Andréia, à Tininha, à D. Amélia e ao Seu Cláudio por serem grandes amigos.

Um agradecimento especial às professoras entrevistadas e ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho por aceitarem o desafio de participar desta empreitada.

Por último, agradeço àquelas que foram a razão desta dissertação: as professoras/alunas do projeto Pedagogia Cidadã com as quais tive o prazer de conviver durante dois anos e meio. Tenho certeza de que aprendi mais do que ensinei...

TOMÉ, M. F. *Fala, professora! Um estudo de caso sobre as percepções de professoras da educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã*, 2005, p. 205. Dissertação (Mestrado – Área de conhecimento Psicologia e Sociedade). Faculdade de Ciências e Letras. Unesp. Assis.

RESUMO

O atendimento à criança pequena no Brasil sempre esteve atrelado aos interesses políticos e econômicos do país que, devido as suas dívidas externas, rendeu-se à política imposta pelas organizações internacionais de financiamento, as quais valorizam o lucro econômico, em detrimento da qualidade da educação. Dessa forma, durante muito tempo, a formação das professoras que atuavam nas instituições brasileiras de educação infantil ficou abandonada pelo poder público. As discussões a respeito da formação dessas profissionais foram impulsionadas pela atual legislação (Constituição de 1988, ECA de 1990 e LDB de 1996). Em 2002, a Universidade Estadual Paulista (Unesp) implantou o projeto Pedagogia Cidadã, com o objetivo de oferecer licenciatura plena em Pedagogia às professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental das redes municipais de ensino do estado de São Paulo. Esse projeto, mesmo consistindo em um curso presencial, utilizava tecnologias de ensino a distância (videoconferências e teleconferências). Esta pesquisa objetivou conhecer as perspectivas sobre o projeto Pedagogia Cidadã das professoras da educação infantil que freqüentaram o curso em um município do interior do estado de São Paulo. Para isso, foram sujeitos: 2 coordenadoras pedagógicas responsáveis pela educação infantil no município pesquisado, 4 professoras/alunas do projeto Pedagogia Cidadã que atuavam na educação infantil do município e o coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram: um questionário para o levantamento de perfil das professoras/alunas da educação infantil que freqüentavam o projeto, entrevistas não-diretivas com os sujeitos citados e a análise de documentos oficiais do projeto. O campo teórico que embasou este estudo foi a Psicologia Sócio-Histórica. Os eixos de análise que emergiram dos dados coletados foram: 1) a certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação; 2) a relação entre professoras/alunas e projeto Pedagogia Cidadã; 3) a formação para a educação infantil oferecida pelo projeto Pedagogia Cidadã; 4) as mídias interativas *versus* a presença de professores especialistas e 5) as contribuições do projeto para a formação de professoras. A partir do estudo, foi possível constatar que o Pedagogia Cidadã não ofereceu uma formação adequada para o trabalho na educação infantil. No entanto, o projeto permitiu o retorno aos estudos e conseqüente valorização de professoras quase sempre esquecidas pelo poder público. Desse modo, é possível afirmar que se faz urgente o investimento na formação das profissionais da educação infantil por meio de cursos que levem em conta a realidade profissional e social delas. Para tanto, essa formação não deve se dar de forma aligeirada, como a política neoliberal dominante no país tem pregado, mas de maneira que assegure a formação de professoras críticas frente à educação.

Palavras-chave: Educação Infantil – Formação de Professores – Projeto Pedagogia Cidadã.

TOMÉ, M. F. *Talk, teacher! A case study of the perceptions of the childhood education teachers about the Pedagogia Cidadã project*, 2005, p. 204. Dissertation (Master Degree – Psychology and Society). Faculdade de Ciências e Letras. Unesp. Assis.

ABSTRACT

The attendance offered to the Brazilian small child was always linked to the national political and economic interests which, due to the external debts, obey to the politics imposed by the international financement institutions that valorize the economic profit, to the detriment of the quality of education. Because of that, the formation of the teachers that worked at the Brazilian child education institutions was abandoned by the public power for a long time. The discussions about the formation of the childhood education professionals were only incentivated by the nowadays legislation (Constitution of 1988, ECA of 1990 and LDB of 1996). In 2002, Universidade Estadual Paulista (Unesp) started the Pedagogia Cidadã project, with the purpose of offering the Pedagogy degree to the childhood education teachers and the teachers of the first elementary grades of the municipal schools of the state of São Paulo. The project, even being a presential course, applied distance teaching technology (videoconferences and teleconferences). The present research intended to know the perceptions of the childhood education teachers that attended to the course at a city at the countryside of the state of São Paulo. The subjects that colaborated were: 2 pedagogical coordinators responsible for the childhood education at the city under research, 4 teachers/students of Pedagogia Cidadã that worked at the childhood education area of the city and the general coordinator of the project. The instruments used to collect information were: a questionnaire for the survey of the profile of the teachers/students of the childhood education that attended to the course, non-directive interviews with the described cooperators and the analysis of the official documents of the project. The theory base that founded the present study was the Sociohistorical Psychology. The analysis axes identified from the collected data are: 1) the certification of the childhood education teachers and the neoliberal politics for education; 2) the relationship between the teachers/students and Pedagogia Cidadã 3) the formation for the childhood education during the project; 4) the interactive media *versus* the presence of specialist teachers and 5) the changes in the teachers/students during the course. With this study, it was possible to discover that Pedagogia Cidadã did not offer an adequated formation for the work at the childhood education. Nevertheless, it gave the opportunity of returning to study and the consequent valorization of teachers almost always forgotten by the public power. So, it is possible to conclude that further investments on the formation of the professionals of the childhood education are of utmost urgency. It must be done by the means of courses that consider their social and professional situation. For that, the formation can not be done as quickly as the neoliberal politics dominant in the country has been defending, but in a way that assures the formation of critical teachers in face of education.

Keywords: Childhood Education – Teachers Formation – Pedagogia Cidadã Project.

*A finalidade da ciência não é abrir a porta ao saber infinito.
Mas colocar um limite à infinitude do erro.*
Bertolt Brecht

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	11
1 UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:	
TENDÊNCIAS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE HOJE	20
.....	21
1.1 As concepções capitalistas de infância	26
1.2 A história social do atendimento à infância	36
1.3 Globalização – a soma do neoliberalismo e do neoconservadorismo.	40
1.4 As políticas públicas para a educação infantil brasileira	46
1.5 A municipalização da educação infantil no estado de São Paulo	49
1.6 O Fundef e o financiamento da educação infantil	56
2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO	57
BRASIL.....	
2.1 O histórico da formação das professoras no Brasil	64
2.2 As reformas educacionais para a formação de professoras pós-LDB	68
(1996)	70
2.3 O perfil das professoras de creches e pré-escolas públicas	75
2.4 A professora que queremos	79
2.5 Alguns apontamentos quanto à formação reflexiva de professoras	
2.6 Os cursos de formação de professoras	89
3 O VERSO E O REVERSO DO PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ NO CONTEXTO	91
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.....	96

3.1 Discussões/Debates sobre o projeto Pedagogia Cidadã na Unesp	98
3.2 Apresentando o projeto Pedagogia Cidadã.....	104
3.2.1 Dos convênios entre Unesp e prefeituras.....	108
3.2.2 Da caracterização do curso.....	110
3.2.3 Dos atores envolvidos no projeto.....	112
3.2.4 Da caracterização das professoras/alunas pesquisadas	118
3.2.5 Da estrutura curricular.....	120
3.2.6 Da frequência e da avaliação do rendimento escolar.....	122
3.2.7 Da certificação.....	123
4 MÉTODO - A MINHA BUSCA PELO CAMINHO DO CONHECIMENTO	125
.....	127
4.1 Os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica	128
4.2 O começo de tudo	129
4.3 Procedimentos de pesquisa	
4.3.1 A perspectiva do dirigente municipal	130
4.3.2 A perspectiva das professoras de educação infantil	131
4.3.3 A perspectiva da coordenação geral do projeto Pedagogia	134
Cidadã	137
4.4 Caracterização dos instrumentos empregados	
4.5 Procedimentos para a análise	138
5 PERSPECTIVAS SOBRE O PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ	
5.1 A certificação das professoras de educação infantil e a políticas	148
neoliberais para a educação	

5.2 A relação entre as professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã.....	156
5.3 A formação para a educação infantil oferecida pelo projeto Pedagogia Cidadã	166
5.4 As mídias interativas <i>versus</i> a presença de professores especializados.....	173 181
5.5 Contribuições do projeto Pedagogia Cidadã para a formação de professoras da educação infantil	192 I
CONSIDERAÇÕES FINAIS	II
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	XVI
A -Entrevista com a coordenadora pedagógica responsável pelas creches	XXIII
B -Entrevista com a coordenadora pedagógica responsável pelas pré-escolas	XXVI
C -Formulário de perfil tabulado.....	
D -Entrevista com a professora que cursou magistério e atuou na educação infantil por mais de 14 anos.....	XXXV
E -Entrevista com a professora que já possuía formação em nível superior.....	XLIII
F - Entrevista com a professora que é formada em outro curso técnico que não Magistério	XLIX
G -Entrevista com a professora que concluiu o magistério em 2000 e tinha 1 ano de experiência na educação infantil	LIX

H -Entrevista com o coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã,
Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.....

INTRODUÇÃO

A formação das professoras¹ da educação infantil ganhou maior destaque no cenário das discussões a respeito da educação brasileira após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa lei determinou, no artigo 62, que a formação dessas professoras deveria se dar em licenciatura plena, “sendo admitida a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (art. 62).

Essa determinação gerou muita preocupação, em especial para as profissionais que atuavam nas creches, visto que até pouco tempo atrás essas instituições ainda não integravam a educação básica. Antes da Constituição de 1988, elas pertenciam à área da Assistência Social, e a formação escolar não constituía um critério para a contratação de pessoal.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2001), o atendimento à infância brasileira, estruturado sócio-historicamente, recebeu fortes influências internacionais. Além disso, esse atendimento foi tratado de forma diferenciada, dependendo da classe social das crianças atendidas. À infância pobre, o poder público reservou um atendimento mais focado no assistencialismo, enquanto que para a meninice mais abastada financeiramente, esse atendimento tinha como objetivo a preparação para a continuidade dos estudos.

Percebemos, então, nas duas formas de atendimento, uma preocupação com o futuro dessas crianças. Boto (1996) revelou que esse interesse pela educação dos

¹ Vários autores, entre eles Cerisara (2002) e Moss (2002), afirmam que, em sua maioria, as educadoras que trabalham na educação básica são mulheres. Portanto, sempre me referirei a elas no gênero feminino, neste texto.

pequenos somente ganhou força após a Revolução Francesa, no fim do século XVIII, que fortaleceu o sistema capitalista no mundo ocidental.

A escola, para o capitalismo, desempenha o papel fundamental de disseminar os conhecimentos científicos e fortalecer os ideários capitalistas, preparando mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Apesar dessa importância da escola para o capitalismo, a formação das professoras, em especial das que trabalham na educação infantil, sempre foi tratada com descaso pelo poder público no Brasil. Rosemberg (2002), Penn (2002) e Rossetti-Ferreira (2002) apontam que a influência das organizações internacionais de pesquisa e financiamento levou o país a investir cada vez menos na educação, para pagar as suas dívidas com os países ricos.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial passou a ditar o modelo educacional que deveria ser seguido pelo Brasil, influenciando, assim, a legislação brasileira nesta área. Vários autores (Kuenzer, 1999; Scheibe e Aguiar, 1999; Lüdke, Moreira e Cunha 1999; Maués, 2003) denunciam que essas determinações foram fundamentadas em uma política neoliberal e em uma economia globalizada, o que influenciou negativamente a qualidade dos cursos de formação de professoras.

Em 2001, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE), com o argumento de adequar a certificação das professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual à LDB de 1996, criou o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC). Para a viabilização desse curso, a SEE convidou a USP, a Unesp e a PUC de São Paulo para colocarem em prática o programa. O PEC já atendeu a mais de 7000 professoras no estado, tendo, portanto,

significativa importância para a formação das docentes paulistas.

Em 2002, a Unesp se desligou dessa parceria e criou, então, o projeto Pedagogia Cidadã, com um formato semelhante ao PEC, visando formar professoras para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das redes municipais do estado de São Paulo. Esse curso, mesmo se mantendo presencial, através de trabalhos monitorados, utilizava tecnologias do ensino a distância (teleconferências e videoconferências). As primeiras turmas do curso já atenderam a mais de 4000 professoras. Com isso, pode-se perceber que esse curso tem uma significativa influência na formação das professoras das redes municipais de educação do estado de São Paulo.

O projeto Pedagogia Cidadã, assim como o PEC, ofereceu a oportunidade de contato com conteúdos teóricos acadêmicos para muitas professoras que, por razões econômicas, dificilmente poderiam obter o diploma de licenciatura plena.

O meu interesse por essas questões referentes à formação das professoras da educação infantil surgiu no ano 2000, quando participei de um projeto no Núcleo de Ensino da Unesp/Assis, no qual ministrei cursos e supervisões para educadoras² da educação infantil da rede municipal de Assis-SP³. Essa atividade foi baseada na metodologia de trabalhos por projetos, desenvolvida por Fernando Hernández (1998).

Essa experiência fez com que eu passasse a pesquisar a educação infantil e a formação das profissionais que nela trabalham. Percebi que elas, quase sempre, são

² O termo “educadora”, neste texto, é empregado com o sentido de professora/profissional da educação infantil.

³ TOMÉ, M. F.; KAWASHIMA, R. A.; RIZZATTO, C. C.; SERRADELA, C. O. Projetos de trabalho: por uma nova postura dos docentes no ensino infantil. In: II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA. Presidente Prudente. 2000. *Resumos*. Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000. p. 77-78.

mulheres lutadoras que, mesmo com baixos salários e condições precárias de trabalho, buscam melhorar as suas práticas. Elas possuem muita experiência no trabalho com as crianças, mas não contam com uma formação que fundamente os seus fazeres.

O Pedagogia Cidadã se tornou meu objeto de interesse a partir de 2002, quando comecei a trabalhar como professora em uma das primeiras turmas do projeto. Notei que as professoras que atuavam na educação infantil eram as mais angustiadas com o curso, visto que a maioria não freqüentava uma sala de aula como aluna há muito tempo. Elas acreditavam que não conseguiriam acompanhar o curso, pois percebiam que os saberes teóricos que adquiriam destoavam das suas práticas. Frequentemente, ouvi falas como esta: “A gente aprende a teoria, mas quando se fecha a porta da sala de aula, cada uma faz aquilo que a sua experiência lhe diz que dá certo”. Passei, então, a me questionar quanto à formação para a educação infantil que o curso estava transmitindo, e qual era a perspectiva que as professoras/alunas possuíam dessa formação.

Por essa razão, esta pesquisa pretende conhecer as perspectivas das professoras de educação infantil de um município do interior de São Paulo a respeito da influência do projeto Pedagogia Cidadã em sua formação.

As indagações que motivaram este estudo podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- Quais as perspectivas das professoras que já atuam em instituições de educação infantil sobre esse novo formato de curso de formação? Como elas percebem a importância do projeto Pedagogia Cidadã para o seu próprio aperfeiçoamento?
- Qual o significado da certificação universitária para essas professoras?

- Será que as mídias interativas realmente contribuem para uma formação com qualidade das professoras de educação infantil?

Para responder a essas questões nesta pesquisa, levantei um problema que se configurou da seguinte maneira: essas professoras poderiam supervalorizar o curso, e, por isso, não conseguiriam fazer uma análise crítica dele quanto à formação para a educação infantil. Isso poderia acontecer devido ao fato dessas professoras terem sido abandonadas em sua formação, durante muito tempo, pelo poder público, (principalmente o federal e o estadual), e o primeiro curso que fosse oferecido a elas poderia ser considerado de maneira acrítica, pela falta de parâmetros de comparação.

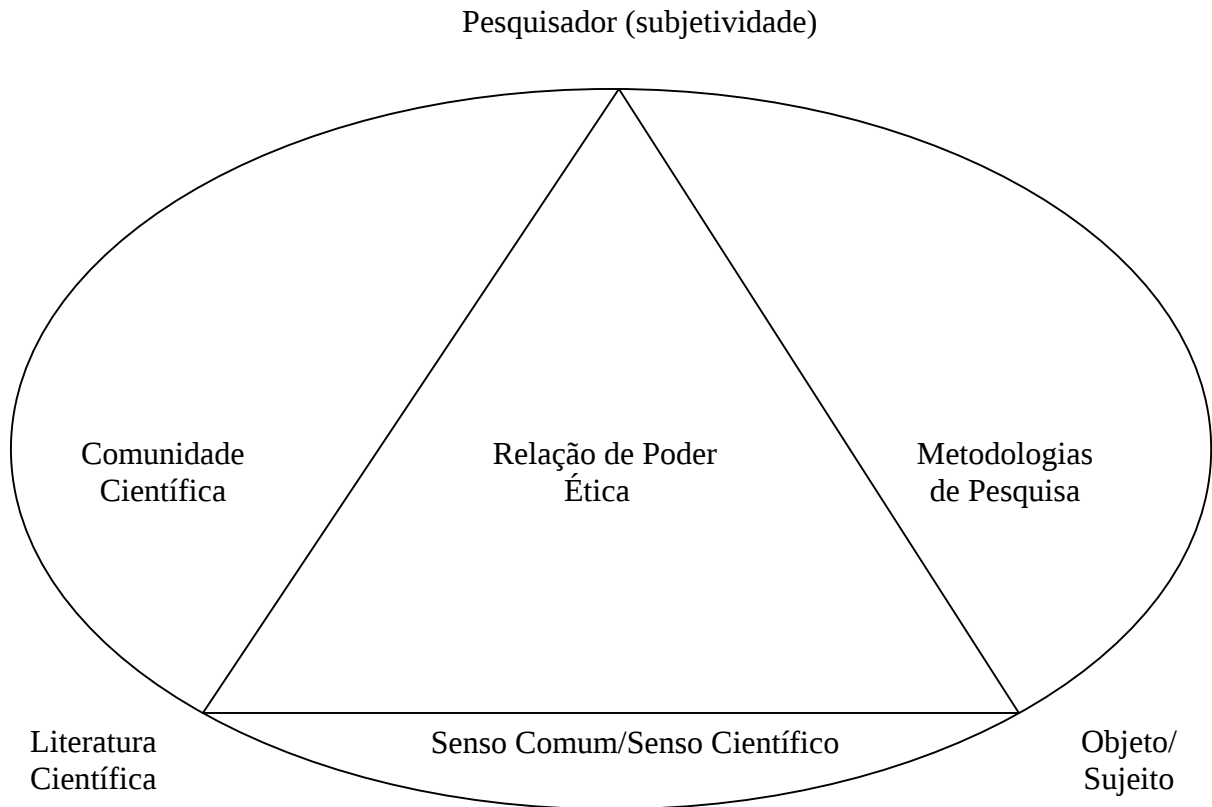
Ou, por outro lado, no fim do curso, essas professoras poderiam ter condições de avaliar criticamente se ele teria oferecido ou não uma formação adequada para o trabalho na educação infantil, devido à experiência que teriam vivenciado ao freqüentar o curso ao mesmo tempo em que estavam trabalhando na educação infantil.

Para examinar a consistência desse problema, utilizei o método de estudo de caso, na concepção da Psicologia Sócio-Histórica. Isso porque, acredito ser essa a melhor maneira de conhecer a visão dessas professoras quanto a sua formação, visto que essa abordagem possibilita a análise contínua do processo de formação dessas educadoras em toda a sua complexidade (dimensão histórica, cultural e social).

Esta pesquisa se configura segundo a perspectiva qualitativa da ciência. Brito e Leonardos (2001) concluíram que, à época da publicação do seu trabalho, a pesquisa qualitativa já apresentava como objetivo principal o diálogo, através do qual o pesquisador interage consigo mesmo, com a comunidade científica e com o sujeito/objeto de sua pesquisa. Para ilustrar esse processo, as autoras elaboraram o

seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema de descrição do processo de pesquisa



Fonte: Brito & Leonardos, 2001, p. 15. (adaptado).

O esquema acima representa a complexidade do processo de pesquisa. Cada elemento desse processo (pesquisador, comunidade científica e sujeito) se encontra em uma relação multifacetada com os demais. Por essa razão, o triângulo está envolto por um círculo, que representa a totalidade desse processo, ilustrando as relações de reciprocidade entre todos os níveis de análise.

Após a contextualização do campo desta pesquisa, discutirei agora como este texto foi organizado: são 5 capítulos, além das considerações finais.

No capítulo 1, *Um breve panorama da educação infantil no Brasil: tendências*

relevantes para a formação das professoras de hoje, apresento as concepções de infância que nasceram com o capitalismo, e como essas idéias influenciaram os modelos de atendimento à puerícia no Ocidente. Considero também as influências das políticas e economias internacionais na educação infantil brasileira. Por último, recupero o processo de municipalização das instituições de atendimento à criança pequena no estado de São Paulo, apontando algumas possibilidades de financiamento desse serviço.

O 2º capítulo, intitulado *A formação das professoras de educação infantil no Brasil*, é constituído pelo histórico dos cursos de formação dessas professoras, com destaque para as mudanças trazidas pela LDB de 1996. Caracterizo, também, as profissionais que trabalham atualmente em instituições públicas de atendimento infantil no país. Em seguida, analiso as características esperadas nessa profissional pela legislação brasileira, as quais também são apontadas pelas pesquisas da área.

A partir dessa reflexão, discuto o conceito de “professor reflexivo”, apontado como uma das metas do projeto Pedagogia Cidadã. Sugiro, por outro lado, a formação de professoras críticas da sua práxis, através do conceito de “professor intelectual transformador”. Para concluir esse capítulo, apresento o que as pesquisas mais recentes têm proposto para os cursos de formação dessas professoras.

No capítulo 3, *O verso e o reverso do projeto Pedagogia Cidadã no contexto da formação de professoras*, apresento os debates realizados na Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - a respeito do projeto Pedagogia Cidadã no contexto da formação de professoras dessa universidade. Em seguida, realizo uma apresentação detalhada do projeto como aconteceu no município pesquisado.

No capítulo 4, *Método – a minha busca pelo caminho do conhecimento*, primeiramente, apresento as bases da Psicologia Sócio-Histórica, abordagem que embasa todo este trabalho. Após isso, desvelo o meu percurso de construção do método deste estudo, através da busca por procedimentos que oferecessem um retrato das perspectivas das professoras pesquisadas sobre a formação para a educação infantil no projeto Pedagogia Cidadã. Por fim, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de informações e os procedimentos de análise empregados.

O capítulo 5, *Perspectivas sobre o projeto Pedagogia Cidadã*, contém os eixos de análise desta pesquisa: 1) a certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação, 2) a relação entre professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã, 3) a formação para a educação infantil oferecida pelo projeto Pedagogia Cidadã, 4) as mídias interativas *versus* a presença de professores especialistas e 5) as contribuições do projeto para a formação de professoras da educação infantil.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, avalio que a construção da educação infantil e da formação de suas professoras se encontra inacabada, pois é fruto das relações sociais e culturais em transformação no país. O projeto Pedagogia Cidadã constitui uma das tentativas de mudança que deve ter as suas contribuições analisadas pelos pesquisadores da educação.

Acredito que esta pesquisa contribui para desvelar as perspectivas de professoras que trabalham na educação infantil e foram alunas do projeto Pedagogia Cidadã. Os resultados apresentados aqui não podem ser generalizados para todas as turmas do projeto Pedagogia Cidadã, pois cada município desenvolveu o curso de uma

forma diferenciada. Porém, este texto possibilita o acesso às falas de algumas dessas personagens da educação infantil, as quais raramente são ouvidas pelo poder público.

Enfatiza-se, ainda, a importância deste trabalho para a construção de novos conhecimentos a respeito da profissionalização docente da educação infantil brasileira, visto a grande demanda por cursos de formação de educadoras dessa área.

1 UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TENDÊNCIAS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE HOJE

Não há uma linha contínua que conduz ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que surge como novidade deixa transparecer suas histórias.

Moysés Kuhlmann Júnior

A educação infantil, como a temos, é fruto das lutas sociais e políticas de mães, profissionais da educação, pesquisadores, políticos e outros personagens que reivindicaram um atendimento cidadão à infância brasileira. Compreender essa história revela seus atores. As professoras que fazem a educação infantil hoje trazem consigo concepções a respeito de seu trabalho embasadas nesse percurso, daí a importância de desvelá-lo.

Tratarei, aqui, das concepções de criança que permearam as instituições de atendimento infantil na contemporaneidade e, posteriormente, discutirei como essa atenção se organizou no Brasil. O atendimento à criança pequena foi fundamentado nos olhares sobre a infância existentes em cada momento histórico. No entanto, esse percurso não é linear, sendo marcado por “idas e vindas”. É nesse sentido que este capítulo apresenta o cenário em que a educação infantil brasileira vem se edificando.

As professoras/alunas do projeto Pedagogia Cidadã que atuam na educação infantil têm seus fazeres marcados por esse processo histórico. Dessa forma, considero importante que o leitor compreenda que essas educadoras quando começaram a

participar do projeto já trouxeram consigo perspectivas em relação a seu trabalho fundamentadas nesse percurso histórico.

1.1 As concepções capitalistas de infância

Até a Idade Média, a criança conviveu com os adultos sem ser tratada de maneira diferenciada. Ela era vista como um “adulto em miniatura”, isto é, as relações que se firmavam ao redor dela eram semelhantes às dos adultos. Ariès (1986) aponta que a educação das crianças pequenas era realizada pelos membros da família e pela comunidade da qual ela fazia parte. Não havia instituições próprias para educá-la de maneira complementar à família. Dessa forma, é possível perceber que há uma história para o surgimento dessas instituições, e ela está relacionada à mudança do olhar sobre a infância na sociedade ocidental.

A percepção medieval da criança como um “adulto em miniatura” só começou a ser abandonada no final do século XVI, com o surgimento de dois novos sentimentos em relação à infância na sociedade européia. O primeiro sentimento era o da “paparicação”, pelo qual “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariès, op. cit., p. 158). Por outro lado, o segundo sentimento se caracterizou pela preocupação com a educação que se deveria oferecer aos infantes, para que integrassem a sociedade quando adultos. Esse último sentimento marcou o início do envio da infância a internatos dirigidos por

religiosos.

Essa mudança de olhar pode ser justificada no texto de Boto (1996). Essa autora realizou um estudo sobre o significado dado à escola pelos iluministas e pela burguesia da Revolução Francesa. Ela afirma que, no século XVIII, os iluministas buscavam democratizar o conhecimento científico produzido. Para tanto, se inspiraram na concepção de infância de Rousseau. Essa concepção trazia em si a crença na bondade da criança, que seria posteriormente corrompida pela sociedade.

Rousseau traçou um paralelo entre a obra *Emílio* e a infância. Boto (op. cit.), então, apresenta essa concepção de infância e educação da seguinte maneira:

(...) Pensar a formação da criança é, em Rousseau, identificar as especificidades do ser infantil. Entretanto, pensar a criança é também em Rousseau projetar o homem do amanhã. Detectando a necessidade de se buscar no homem a sociedade e, para compreendê-la, retomar o estudo do homem, Rousseau deseja primordialmente acoplar política, educação e ética. Publicado no mesmo ano do *Contrato social*, a primeira frase do *Emílio* demonstra a caracterização política da sociedade civil: “Tudo é certo ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos dos homens”. (Boto, 1996, p. 26).

Esses pensamentos iluministas, que envolviam a democratização do conhecimento, geraram a irrupção da Revolução Francesa pelos burgueses. Segundo Boto (op. cit),

(...) Nessa perspectiva, havia que se demarcar a distância do Antigo Regime mediante a criação institucional de um sujeito inteiramente novo. A escolarização representa, pois, instrumento privilegiado para capacitar as novas gerações para a transformação de valores, crenças, tradições e utopias. Tudo isso exigia a superação do obscurantismo, das superstições, dos dialetos regionais. Era necessário, aos olhos dos contemporâneos, espalhar pela escola as recentes conquistas da ciência naquele século das Luzes. Paralelamente, devia ocorrer a unificação lingüística para o fortalecimento do Estado-nação. Só assim – supunha-se – a sociedade francesa, ainda sob a atmosfera iluminista, caminharia em direção a sua perfectibilidade. (p. 190).

É nesse sentido que a escola passou a desempenhar uma função importantíssima para a manutenção da sociedade capitalista.

No Brasil, a preocupação com a educação das crianças esteve presente desde a sua colonização pelos portugueses. No entanto, durante toda a sua história, essa educação e concepção de infância tiveram seus sentidos atrelados aos interesses das classes dominantes do país.

Del Priore (1995) relata que, no início da colonização portuguesa, a educação das crianças, principalmente as indígenas, foi responsabilidade dos jesuítas que, inspirados pelo ideário da Contra-Reforma, as submeteram à catequização, buscando assim um adestramento físico e ideológico à fé cristã.

Durante a colonização do país, não foi dada grande atenção à crescente população de crianças e, até o século XIX, a situação delas, em especial as pobres, era muito precária. Ao investigar esse cenário, Trindade (1999) reconheceu a existência de um outro sentimento de infância presente no país:

(...) o pensar a respeito da infância no Brasil até o final do século XIX, em muito se aproxima da descrição feita por Ariès e Badinter da situação da criança na França do Antigo Regime. Até o final daquele século, a mortalidade infantil era muito elevada e chegou a marcar o imaginário justificador de que, comparando a criança morta aos anjos, procurava minimizar a repercussão de sua morte (...). (p. 39).

Como é possível constatar, o momento sócio-econômico leva à construção dos olhares sobre a infância. Posteriormente, veremos que será importante, para mudar essas visões, evidenciar o massacre de crianças que acontecia em instituições de atendimento a crianças abandonadas.

Rizzini (1997) analisou as concepções de infância presentes no Brasil na passagem do regime monárquico ao republicano (período de 1870 até 1930), e

constatou que a criança era compreendida como a “chave para o futuro”:

A infância é aqui entendida de forma abstrata e específica como uma fase da vida sobre a qual se incute o bem ou o mal. Era o caso do Brasil, visto em sua infância, com sua nacionalidade em formação, e seu povo-criança, ainda por fazer... Como um pai que se vê diante da tarefa de criar os filhos, a elite, do alto de seu inabalável Pátrio Poder, estabelecia as normas, ditava as regras e prometia sanear, civilizar, moralizar o país. (p. 252-253).

A elite, que ocupava o poder, via a criança originária dos segmentos pobres da população como um problema social. Se ela não fosse educada, constituiria o embrião da criminalidade.

Trindade (1999) justifica essa concepção com uma fala presente nos discursos do governo da época: a criança deve ser educada “pelo trabalho e para o trabalho” (p.53). Essa noção se consolidou devido à afinidade com o novo cenário histórico-social, o do trabalho industrial, que se fortaleceu no século XX.

Após a Primeira Guerra Mundial, dado o aumento do número de crianças órfãs em todo o mundo, os países se organizaram para pensar a infância e, como resultado, tivemos, então, a elevação dela ao *status* de “sujeito de direito”. Esse novo significado ganhou os palcos das políticas internacionais e influenciou a sociedade brasileira a repensar o atendimento oferecido à criança pequena. Veremos que esse conceito de infância é o predominante na legislação referente ao tema, atualmente.

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, as teorias interacionistas do desenvolvimento infantil, baseadas nos estudos de Piaget e Vigotsky, começaram a ganhar importância no campo educacional. Segundo essa teoria, a criança é entendida como um ser em construção na relação com o seu meio. Nos estudos de Piaget há maior ênfase na criança, visto que é ela, segundo o autor, a maior responsável pela construção de seu conhecimento. Já Vigotsky enfatizou o meio histórico-cultural, por

acreditar ser ele o mais importante para a construção dessa criança. É nessa última visão que este trabalho se fundamenta.

Ainda em decorrência da redemocratização, uma outra concepção de infância chegou ao país. Ela teve suas origens na psicologia desenvolvimentista e na biologia. Jobim-Souza (1997, p.39-40) a descreveu da seguinte maneira: a criança é compreendida numa perspectiva de organismo em formação, que evolui em etapas, em um determinado tempo. Há, também, a fragmentação dela em setores como afetivo, cognitivo, lingüístico, entre outros. Assim, muitos dos modelos de atendimento defendidos por organizações internacionais utilizam argumentos fundamentados nessas teorias para justificarem suas práticas.

Moss (2002) afirma que esse modelo é estritamente defendido pelos Estados Unidos e Reino Unido. Essa conceitualização, de acordo com o autor, é “permeada pelas crenças e pressupostos de uma perspectiva filosófica específica, o que algumas pessoas chamam de projeto de Modernidade e outras de pensamento Iluminista (...)” (p. 236), que enquadra a infância na perspectiva econômica-política do neoliberalismo.

Por último, gostaria de chamar a atenção para o estudo de Postman (1999). Nele, o autor alerta para um novo fenômeno da sociedade contemporânea, o “desaparecimento da infância”. Para ele, desde 1950, quando a televisão foi inventada, a tênue linha que separava adultos de crianças - formada pelo não-saber - foi rompida.

O autor explica,

(...) Com a ajuda de outros meios eletrônicos não impressos, a televisão recria as condições de comunicação que existiam nos séculos quatorze e quinze. Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens. O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha

impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância. (p. 94).

Para exemplificar esse fenômeno, podemos citar os diversos comerciais de produtos como cartões de crédito e roupas, que colocam a criança no lugar do adulto, como um “pequeno rei”. Simultaneamente, o adulto contemporâneo passou a apresentar um comportamento infantilizado, eliminando, assim, as barreiras entre infância e maturidade.

Como se vê, a meninice é compreendida de formas diferentes dependendo do momento histórico-cultural pelo qual a sociedade atravessa.

Atualmente, essas concepções coexistem nas instituições de atendimento infantil, sendo umas mais fortes do que outras, dependendo da cultura organizacional. Por isso, entender como as noções de infância foram construídas é tão importante para a compreensão das ideologias que permeiam as ações de suas professoras.

A seguir, mostrarei como o atendimento à infância se organizou ao longo da história, permeado por essas concepções que acabei de apresentar.

1.2 A história social do atendimento à infância

Ao longo da história, o atendimento à criança, em especial a abandonada pelos pais, aconteceu em instituições que passaram por modificações importantes. Tais mudanças acompanharam os diversos momentos histórico-culturais que a sociedade enfrentou. Neste tópico, traçarei esse percurso histórico no mundo ocidental,

ênfatizando como os modelos internacionais influenciaram os brasileiros.

Marcílio (1998) pesquisou as características do atendimento à criança desvalida do Ocidente, no período que vai da Antigüidade até meados do século XX. A autora constatou que é possível identificar três fases dessa assistência. A primeira, a *fase caritativa*, foi a mais longa, visto que permeou a cultura ocidental desde a oficialização do cristianismo no Império Romano até o declínio do feudalismo. Essa fase se caracterizou pela não preocupação em mudar a ordem das coisas. Não havia iniciativas para diminuir o abandono de crianças. Ao contrário, a existência delas possibilitava a prática da compaixão, da misericórdia para com o outro, virtudes essenciais para os cristãos. Em troca dessa caridade, o cristão esperava como recompensa a salvação de sua alma. Esse sistema seguia o modelo do Hospital e da Roda de Expostos, que foi desenvolvido no pontificado de Inocêncio III, no século XIII.

No Brasil, essa fase teria se caracterizado, primeiramente, pela caridade individual: o indivíduo recolhia as crianças expostas que encontrava e as criava em casa. Foi apenas no século XVIII, que a Coroa portuguesa finalmente deu permissão para a criação das primeiras instituições de amparo à criança abandonada, as quais seguiam o modelo europeu (Hospitais, Rodas de Expostos e Casas de Recolhimento), e que eram em pequeno número e, portanto, não davam conta da demanda existente.

A segunda fase foi a da *filantropia científica*, que emergiu em meados do século XVIII, juntamente com o surgimento da filosofia iluminista e liberal, e declinou no século XX. Esse período foi marcado pela forte industrialização e urbanização européias. A mudança estrutural na sociedade gerou um acentuado aumento da

pobreza e dos problemas sociais, entre eles, o abandono em massa de crianças. A demanda de atendimento das crianças abandonadas superou em muito as possibilidades de atendê-las. Isso pressionou os governos e a sociedade a estabelecer políticas públicas para enfrentar essa nova situação.

Com o desenvolvimento da estatística, foi possível tomar consciência do “massacre de inocentes”⁴ que ocorria nas instituições de atendimento. Isso gerou uma forte indignação, que levou à discussão e à busca de soluções cientificamente apropriadas para o problema.

O Movimento Higienista, então fortalecido pelos ideários positivistas, promoveu uma verdadeira revolução nos métodos de trabalho dos estabelecimentos que atendiam à puerícia. Comportamentos de assepsia para prevenir doenças, o surgimento da medicina pediátrica, da puericultura e a descoberta de Pasteur foram algumas das mudanças desse período. Esse movimento promoveu uma diminuição no sofrimento de muitas crianças (sobretudo as institucionalizadas), diminuindo conseqüentemente a taxa de mortalidade. Entretanto, isso exigia que a população respeitasse os conhecimentos científicos produzidos, desqualificando a cultura e o conhecimento, em especial, das classes mais pobres (Kuhlmann Jr., 2001).

Nessa época, houve um aumento da preocupação com a saúde e a educação das crianças e, paralelamente, uma crescente valorização da família e da relação mãe e filho, que era entendida como um fator importante para o desenvolvimento adequado da criança. Marcílio (1998) complementa,

Nessas novas condições, o fenômeno do abandono de bebês,

⁴ Marcílio (1998) revela os números quanto ao massacre de crianças na Europa, no fim do século XIX: “Taxas de 80% a 90% de mortes de bebês, antes de atingirem a idade de doze meses, eram comuns nos Hospitais de Expostos”. (p. 306-7).

pouco a pouco, foi deixado de ser tolerado, de ser aceito como mal menor. Se a criança é o futuro da nação, é preciso que ela cresça sadia, feliz, bem-educada, dentro de um lar (...). Instituíam-se creches e asilos diversos, onde a mãe é conhecida e identificada. E o melhor: criam-se políticas públicas de assistência às mães pobres e trabalhadoras, por meio de auxílios pecuniários e temporários às famílias, para que deixem de abandonar os filhos (...). (p. 307).

Segundo a mesma autora, a fase da *filantropia científica* chegou ao Brasil em meados do século XIX, e buscou seguir os passos dos países europeus, sendo a assistência da França a que mais influenciou o modelo brasileiro. Darei ênfase, aqui, à vinda das instituições de educação infantil, que aconteceu nessa época, visto que é a perspectiva das trabalhadoras dessas instituições que nos interessa nesta pesquisa.

Nos séculos XVIII e XIX, o cenário brasileiro já era bem diferente do início da colonização. Tínhamos os latifúndios e a mineração, e a população havia aumentado bastante. Nesse momento, existia um grande número de crianças abandonadas, especialmente as negras, devido à escravidão ainda vigente e a lei do “Ventre Livre”. Era comum expor essas crianças em locais onde seriam, provavelmente, encontradas. Elas eram deixadas nas portas de asilos, orfanatos mantidos pela igreja e/ou pelo Estado e, mais tarde, nas “Rodas dos Expostos”. As condições de alojamento, nessas instituições, eram péssimas (falta de saneamento básico, alimentação e higiene, endemias e maus tratos), fazendo com que a mortalidade infantil fosse elevada (Lima & Venâncio, 1995; Merisse, 1997).

As instituições para o atendimento das crianças pobres no Brasil, segundo Kuhlmann Júnior (2001), receberam influências médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosas. Os médico-higienistas associavam a assistência à infância à preocupação com a mortalidade infantil. As influências jurídico-policiais vieram com a

preocupação do abandono moral de crianças que ficavam nas ruas, pois no futuro essas crianças poderiam se tornar marginais. Por último, a tendência religiosa trazia a igreja Católica como sendo “a única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos” (p. 95), através de um trabalho caritativo.

Kuhlmann Júnior (2000) afirma que as primeiras instituições de educação infantil chegaram ao Brasil na década de 1870. Elas foram incentivadas por médicos, institutos filantrópicos e religiosos que apregoavam a necessidade de creches para diminuir o abandono de crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar.

Essas instituições, segundo o autor,

(...) surgiram na França, passando a se chamar depois “escolas maternas”. Em outros países, também foram criadas instituições para crianças a partir de 2 ou 3 anos, como a “infant school” inglesa, os “asili infantili” italianos, e o mais conhecido, o “kindergarten” alemão (...). (p. 471-2).

No início do século XX, as primeiras creches brasileiras eram administradas por organizações religiosas, filantrópicas e de assistência social. Essas instituições cumpriam o papel de “moralizar a cultura infantil”. (Kuhlman Júnior, 2000)

Com a industrialização, o Brasil aumentou o intercâmbio cultural com os países centrais e, conseqüentemente, foram importados valores de democratização que passaram a influenciar tanto a vida social quanto a política do país. Desse modo, mulheres ligadas ao movimento feminista, instituições assistenciais e organizações religiosas passaram a lutar pela criação de creches nos locais de trabalho das mães operárias.

Em 1923, o governo federal regulamentou o trabalho feminino, prevendo que indústrias e estabelecimentos de comércio deveriam facilitar a amamentação e

alimentação dos filhos das trabalhadoras em salas próximas ao local de seus trabalhos. Foi somente em 1932 que uma outra regulamentação tornou obrigatória a existência de creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que, mais tarde, integrou a CLT (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 481-482).

No mesmo ano, um movimento, organizado por Anísio Teixeira e outros renomados educadores da época, tornou público o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia em seu bojo o

(...) mito da igualdade de oportunidades, no papel da educação em oferecer condições para que cada indivíduo na sociedade pudesse desenvolver suas potencialidades, beneficiando, assim, a harmonia dessa sociedade, neutralizando eventuais desordens. (Yazlle, 1997, p. 27).

No programa educacional desse manifesto, havia a previsão do desenvolvimento de instituições de educação que promovessem a assistência física e psicológica de crianças em idade pré-escolar.

No ano de 1937, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Saúde e da Educação, o que promoveu uma maior participação do Estado no atendimento oferecido à criança pequena, através do aumento da fiscalização, investimento e orientação das instituições responsáveis. Dessa maneira, começou a declinar a fase da filantropia científica no Brasil, mas o ideário higienista se manteve forte por muito tempo.

Marcílio (1998) descreve que, após a Primeira Guerra Mundial, o atendimento da criança deixou de ser restrito aos limites do país, e passou a ocupar o cenário internacional. Em 1924, a Liga das Nações Unidas divulgou a Primeira Carta de Direitos Universais da Criança, que foi aperfeiçoada e ampliada pela ONU em 1959, dando origem à Declaração Universal dos Direitos da Criança.

O Estado, então, assumiu a responsabilidade pela assistência da infância e, de acordo com Marcílio (op. cit.), entramos na terceira fase da trajetória das políticas de infância, a do *Estado do Bem Estar Social* (*Welfare State*). Esse modelo se fundamentou nos Direitos Universais da Criança proclamados pelas Nações Unidas⁵, os quais o Estado deveria garantir a toda criança.

Foi por força da Declaração Universal dos Direitos da Criança que, em 1960, o Brasil começou a estabelecer o seu *Estado do Bem Estar Social*. A política e a economia para a educação, a partir dessa década, foram marcadas por grandes mudanças. Nunca se pensou e falou tanto sobre educação.

As organizações multilaterais passaram, então, a ocupar um papel relevante nas políticas públicas de todo o mundo. Rosemberg (2002) define essas organizações como instituições que influenciam a área social por meio da coleta de informações e realização de pesquisas estatísticas que visam analisar as situações dos países. Como exemplos delas, temos: Unesco, Unicef, Usaid e o Banco Mundial. Essas instituições exercem forte influência sobre as políticas dos países, visto que utilizam o conhecimento técnico-científico para amparar os modelos de políticas que sugerem.

O Estado brasileiro, pressionado pelas resoluções internacionais em relação à infância promovidas por essas organizações, passou a dar maior atenção a tais políticas. Assim, em 1961, após 13 anos de discussões entre defensores da escola pública e da privada, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024) foi promulgada. Segundo Kuhlmann Júnior (2000), essa lei seguia um pensamento conservador que não oferecia grande atenção à educação pública e ainda

⁵ “Direito à vida e à saúde; à liberdade, respeito, dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer; e à profissionalização e à proteção no trabalho.” (Marcílio, 1998, p. 308).

subsidiava o ensino particular. Estabelecia, também, que crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância, e as empresas seriam estimuladas a manter espaços como esses para os filhos de suas operárias.

Nesse momento, os jardins-de-infância, onde as crianças da camada mais rica da sociedade estudavam, passaram, então, a desenvolver atividades preparatórias para o ensino primário, visando uma aceleração do processo de ensino-aprendizagem. Porém as creches, onde as crianças pobres ficavam, mantiveram o caráter assistencialista.

Kuhlmann Júnior (2000) relata que o governo brasileiro intencionava ampliar o atendimento de crianças em creches. Para isso, decidiu acompanhar o modelo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que defendia uma ampliação do número dessas instituições com baixo custo,

(...) o plano sugere o financiamento de espaços educacionais para igrejas de diferentes denominações, dando margem para que se exerça a doutrinação religiosa nos programas das instituições, que muitas vezes têm seus funcionários e diretores escolhidos entre os membros da igreja, exigência ainda hoje presente em alguns regimentos (...) Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre “pessoas de boa vontade”, à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade. (p. 489).

Rosemberg (2002) afirma que essa mesma expansão ocorreu nos países desenvolvidos, porém de maneira diferenciada. A autora relata que os países desenvolvidos promoveram uma expansão do atendimento em educação infantil com qualidade, enquanto os países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento com a redução dos gastos públicos. Isso gerou, de acordo com a autora, uma “educação para

a subalternidade” baseada no assistencialismo.

Os argumentos para expansão da educação infantil em países subdesenvolvidos utilizados pela Unicef e Unesco foram, de acordo com Rosemberg (op. cit.):

- A expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto sua cobertura deve crescer;
- Os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- A forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (p. 34).

A autora constata que, quando o modelo de educação infantil de massa atingiu o país, o atendimento era reduzido, por se concentrar no setor privado. Além disso, a produção científica sobre o assunto era pequena e, por isso, não dispúnhamos de interlocutores preparados para questionar ou aprimorar o modelo proposto. Dessa forma, ele foi seguido à risca pelo poder público.

Em 1971, tivemos a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692). Essa lei pouco estabeleceu sobre a educação infantil, dando ênfase apenas à criação dos 1º e 2º graus. Segundo Kuhlmann Júnior (2000), a lei apontava que os sistemas de ensino deveriam “velar” pela educação das crianças de idade inferior a 7 anos, mas não determinava como isso deveria ser feito.

O autor afirma ainda que, a partir de então, o governo federal diminuiu drasticamente o investimento na educação – de 11,8% da receita dos impostos em

1967 para 5,2% em 1974 – gerando um verdadeiro sucateamento das escolas, a “desvalorização do profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos” (Kuhlmann Júnior, 2000, p.492).

Rosemberg (2002) salienta que as influências da Unesco e Unicef, durante as décadas de 1960 até 1980, propiciaram muito mais a circulação das idéias defendidas por elas através da vinda de *experts*, técnicos e pesquisadores, do que através do financiamento dessa expansão.

Como algumas das conseqüências da adoção desse modelo, a autora aponta: o crescimento da educação infantil no país de 991,8% entre 1970 e 1983, o aumento do número de professoras sem formação (inferior ao nível médio), e a promoção de novos processos de exclusão social, visto que as crianças mais reprovadas nas pré-escolas eram geralmente pobres, negras e residentes no Nordeste.

Na década de 1980, com o fim da ditadura, os movimentos sociais voltaram a tomar conta do cenário das discussões políticas do país. O movimento de mulheres e o “Criança Pró-constituente” lutaram para que fosse garantida na Constituição de 1988 o direito universal da infância à educação. Esses movimentos somados ao momento político-social do Brasil, no qual as discussões pela busca da cidadania do povo estavam fervilhando, contribuíram para que a Constituição reconhecesse a educação infantil como direito da criança e dos pais trabalhadores.

Logo após a votação da Constituição, uma nova equipe ocupou a coordenação da educação infantil no MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil). Essa equipe elaborou uma proposta nacional para a educação infantil que, segundo Rosemberg (op. cit.), tinha como principais diretrizes:

- Equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar de crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- Formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior. (p. 41).

Essas propostas foram elaboradas com a participação de órgãos sociais (universidades, movimentos políticos, associações profissionais, usuários e partidos políticos) que, nesse momento, já haviam acumulado experiências e conhecimentos sobre o setor.

Esse movimento foi interrompido com a eleição do novo presidente, Fernando Henrique Cardoso (1994) que, como Rosemberg (2002) aponta, incorporou, então, o plano das políticas econômicas ditadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), e o plano das políticas educacionais determinadas pelo Banco Mundial.

No próximo tópico, discutirei como as políticas públicas para a educação foram influenciadas pela globalização, que se fortaleceu no cenário nacional a partir da década de 1990, pondo fim, portanto, à fase do *Estado do Bem Estar Social* brasileiro.

1.3 Globalização – a soma do neoliberalismo e do neoconservadorismo

Para compreendermos a mudança ocorrida na direção das políticas públicas da educação temos, antes, que contextualizar a nova ordem política e econômica que começou a fazer parte do panorama brasileiro a partir da década de 1990.

A globalização, segundo Morrow e Torres (2004), possui três origens possíveis.

A primeira teria sido por meio do aparecimento das religiões universalistas, como o cristianismo, que estabeleceram uma dicotomia entre universal e particular. Uma segunda abordagem liga a globalização às origens do capitalismo, culminando com uma economia global desde o século XVI, com as grandes navegações. A última perspectiva, por outro lado, considera que a globalização é um fenômeno recente, datado na segunda metade do século XX. A globalização teria iniciado com a transformação dos meios de produção (pós-fordismo). O surgimento da televisão, computadores, internet e outros meios de comunicação modificou o processo de produção, por meio da facilidade na transmissão de informações.

A globalização, de acordo com os autores (Morrow & Torres, *op. cit.*), caracteriza-se pelo aumento das relações sociais mundiais, fortalecidas pelas novas formas de comunicação, em que os acontecimentos locais são moldados por eventos internacionais. Os autores afirmam que a ascensão da economia global enfraqueceu o Estado e reforçou as táticas neoliberais.

Esse enfraquecimento do Estado abriu caminho para a privatização da educação e gerou fortes apelos por uma “reforma” educacional que respondesse a essa nova realidade globalizada. Surge uma pressão para que os países em desenvolvimento ofereçam educação para todos, seguindo um padrão de qualidade internacional, que objetiva fortalecer a produtividade capitalista. Para isso, desenvolve-se a “educação global a distância” que, motivada pelos avanços tecnológicos, tem respondido aos cortes nas verbas da educação pública.

Morrow & Torres (2004) sinalizam, entretanto, que há contramovimentos contestando essa nova ordem. O primeiro deles discorda da afirmação dos neoliberais

de que é necessário adaptar as políticas educacionais para sustentar a competitividade internacional. O ensino não pode ser considerado um produto, pois ele é oferecido a seres humanos repletos de diversidade, que não podem ter uma educação padronizada.

Um outro contramovimento discute o surgimento do Quarto Mundo, que consiste no enorme contingente de pessoas que ficaram à margem dessa nova ordem econômica. Com o desmoronamento do mundo estatizado, que não conseguiu dominar o mundo da informação global, o Quarto Mundo surgiu para mostrar o lado negro da globalização. Ele é formado por manchas de exclusão social, como a África subsariana e áreas rurais empobrecidas da América Latina e da Ásia.

O último questionamento analisa a disjunção entre o local e o global. Com o afastamento do Estado da tomada de decisões sobre a regulação do mercado, a massa marginalizada ficou mais distante da possibilidade de lutar por si. Com isso, vimos aparecer, na contramão dessa ordem, diversos movimentos que fortalecem as identidades locais. No entanto, eles apresentam uma relação marginal em relação aos sistemas educacionais existentes.

Como é possível notar, a globalização corresponde ao momento histórico-cultural que o Brasil está enfrentando. Apple (2004) sinaliza que há duas forças que têm possibilitado pensar a construção do cenário político-econômico atual: o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

Os neoliberais, como Apple (op. cit.) caracteriza, defendem que o Estado deve ter uma participação mínima na regulação do mercado e, por isso, privatizar as empresas estatais. Para eles, aquilo que é estatal é como um “buraco negro”, no qual o dinheiro é derramado e do qual, aparentemente, nunca surgem os resultados esperados.

Assim a escola deveria ser gerenciada como uma empresa, em que o produto é a educação e os clientes são os alunos. Isso ocorreria com o intuito de formar uma mão-de-obra qualificada para aumentar a produtividade e fortalecer o mercado.

Por outro lado, os neoconservadores, segundo o autor, são conduzidos pela idéia de um Estado forte, em especial no que diz respeito a questões ligadas ao conhecimento, valores e corpo. Entre as políticas que seguem esse ideário, temos os currículos nacionais e as avaliações de desempenho que reforçam o patriotismo. Para o autor, os neoconservadores carregam uma visão romântica do passado que teme o multiculturalismo, acreditando que isso pode levar a sociedade à ruína, visão essa carregada de preconceito.

Apple (op. cit.) conclui que as políticas educacionais que temos no país são o resultado da soma dessas duas perspectivas, a dos neoliberais e a dos neoconservadores. Isso pode ser percebido no processo neoliberal de privatização da rede de infra-estrutura (energia, mineração, telefonia) ocorrido no governo Fernando Henrique (1995-2002), que transcorreu simultaneamente à manutenção do caráter público dos serviços básicos de atendimento à população (educação, saúde e segurança). O controle governamental desses serviços atende ao princípio de repressão da multiculturalidade, característico do neoconservadorismo, o qual prevê a fiscalização da identidade cultural da nação.

Veremos, a seguir, como as políticas para a educação infantil têm se configurado nesse cenário globalizado.

1.4 As políticas públicas para a educação infantil brasileira

A educação infantil brasileira vem se consolidando nesse campo globalizado, o que explica a forte influência de instituições internacionais. A partir da década de 1990, o Banco Mundial passou a ditar o modelo educacional a ser seguido no Brasil.

Segundo Penn (2002), o conceito de infância defendido pelo Banco Mundial corresponde a uma visão desenvolvimentista: “O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente (...)” (p. 9). Essa visão se refletiria no modelo de desenvolvimento econômico, isto é, melhorar o capital social de uma pessoa, oferecendo-lhe educação, faz com que ela se torne mais produtiva e competitiva, levando ao fortalecimento da economia.

Rosemberg (2002) caracterizou as perspectivas para a educação infantil propostas pelo Banco Mundial: 1) as pré-escolas devem preparar a criança para o ensino fundamental e 2) as crianças menores de 4 anos devem ser atendidas em programas não-formais como “creches domiciliares” e/ou instituições mantidas pela comunidade. Esses argumentos se devem ao fato de que se acredita que a educação infantil deve compensar as carências de crianças pobres e, também, quebrar o ciclo vicioso da pobreza por meio da educação.

A teoria da Carência Cultural, a qual postula que as crianças das chamadas minorias sociais e raciais não se saíam bem na escola primária porque seu ambiente familiar e vicinal “impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e

capacidades necessárias a um bom desempenho escolar” (Patto, 1997, p. 282), chegou ao país por volta da década de 1960. Essa teoria, apesar de já ter sido ultrapassada, por apresentar uma visão preconceituosa em relação à cultura das classes mais desfavorecidas economicamente, ainda é utilizada para justificar o objetivo da educação infantil, internacionalmente.

Concordo com Rosemberg (op. cit.), quando ela afirma que as orientações do Banco Mundial não promovem a equidade social. Ao contrário, resultam, na maioria das vezes, no atendimento de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão social, pois se destinam exclusivamente à camada mais pobre da população.

Jonsson, citado por Rossetti-Ferreira (2002), ao avaliar as concepções presentes em países desenvolvidos e em desenvolvimento, indica que há duas perspectivas para as políticas públicas de atendimento da criança pequena:

Perspectiva de Necessidades:

- A criança é concebida como um recipiente passivo;
- As necessidades implicam objetivos – inclusive os parciais;
- As necessidades podem ser classificadas numa hierarquia;
- As necessidades nem sempre implicam obrigações;
- As necessidades são associadas a promessas;
- As necessidades podem variar conforme culturas e ambientes (settings);
- As necessidades podem ser atendidas mediante caridade;
- Atender às necessidades sempre depende de vontade política.

Perspectiva de Direitos:

- A criança é um participante ativo;
- Os direitos implicam o atendimento de todas as crianças;
- Os direitos devem ser atendidos com sustentabilidade;
- Os direitos não podem ser organizados hierarquicamente;
- Os direitos envolvem obrigações;
- Os direitos são universais;
- A caridade não é aceita dentro de uma proposta de direitos;
- Dar conta dos direitos depende de escolha política. (Jonsson *apud* Rossetti-Ferreira, 2002, p. 88).

Como é possível notar, o modelo proposto pelo Banco Mundial se assemelha ao da “perspectiva de necessidades”, e é nesse sentido que ele deve ser recusado, pois, caso contrário, reforçaria a exclusão social tão marcante no país.

O Brasil não recebeu todas essas influências internacionais passivamente, visto que a produção científica e a experiência em educação infantil do país fortaleceram os anseios de pesquisadores, movimentos sociais, trabalhadores da educação, sindicatos e políticos, que lutaram para garantir uma legislação que vislumbresse a educação infantil de qualidade como direito.

Na Constituição de 1988, o direito da criança pequena (0 a 6 anos) à educação infantil foi assegurado a ela e aos pais trabalhadores. Logo após, ainda impulsionados pelas discussões da constituinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi promulgado, sendo considerado uma das leis mais avançadas do mundo no que diz respeito à atenção direcionada à infância. Essas legislações sinalizaram a necessidade de uma nova lei para a educação nacional. No entanto, foi apenas em 1996 que a nova LDB foi sancionada (Lei nº 9.394).

Lagos-Oliveira (2002) sintetizou as principais contribuições da legislação educacional brasileira para a educação infantil da seguinte forma:

- A criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- A relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- Os municípios têm responsabilidade pela oferta da educação infantil;
- A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- A habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6

anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;

- A formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática. (p. 36).

A autora complementa informando que, a partir de um estudo realizado pelo MEC em 1994, o qual objetivou conhecer as propostas pedagógicas já existentes no país, foi elaborado e divulgado o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1997-1998), que objetivou subsidiar os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil, e daí melhorar a qualidade do atendimento dessas instituições.

Várias autoras (Campos, 2002; Craidy, 2002; Haddad, 2002; Lagos-Oliveira, 2002; Oliveira, 2002; Rosemberg, 2002b) lembram, no entanto, que os avanços na legislação levam tempo para serem incorporados à cultura social. Isto é, não é porque as leis existem que elas são cumpridas. As autoras afirmam, também, que em alguns contextos a lei vem para oficializar práticas sociais já existentes, daí a importância de não esperar apenas que elas sejam feitas e sempre buscar melhorar o atendimento à criança.

Apesar dos esforços no campo legislativo, há, ainda, uma grande discrepância entre as políticas públicas e o cenário nacional. Campos (2002) identificou algumas delas:

- 1) Segmentação *versus* integração – na pós-modernidade, verifica-se uma tendência a não aceitar mais políticas universais mas, sim, para classes, faixas de idade... Isso aparece em creches e pré-escolas, no atendimento segmentado de crianças com mais de 4 anos que, em muitos casos, ficam um período na creche e no outro na pré-escola;

- 2) Políticas universais *versus* políticas locais – conflito evidenciado ao se defender que as creches são para atender os filhos de famílias pobres, diferentemente do resto da educação básica, cujos critérios para matrícula geralmente são idade, local de moradia ou ordem de chegada;
- 3) Professoras formadas em níveis educacionais mais altos *versus* educadoras leigas e pessoas da comunidade – as professoras de creches em geral têm menor escolaridade, ou são leigas, e recebem baixos salários. Já as professoras de pré-escolas, em geral, têm maior formação e dificilmente aceitam trabalhar nas creches, dado os baixos salários e tipo de trabalho (higiene, alimentação...);
- 4) Período integral *versus* período parcial – em nenhum momento a legislação determina qual o período de atendimento que as crianças de cada faixa etária deve receber. Isso faz com que as crianças de 0 a 3 anos, as quais são atendidas em creche, tenham atendimento em período integral, enquanto as de 4 a 6 anos (pré-escola), somente em meio período, como é tradição do sistema escolar. Isso tem gerado problemas para as famílias, que não têm onde deixar essas crianças no período em que não são atendidas;
- 5) Financiamento: “briga pelos mesmos recursos” – com o Fundef, houve uma estagnação nos investimentos para a educação infantil, visto que o ensino fundamental é considerado prioridade;
- 6) Crianças de 6 anos – existe a tendência de matricular crianças de 6 anos na 1ª série para aumentar o número de matriculados no ensino fundamental, pretendendo, de tal maneira, aumentar a arrecadação do Fundef nos municípios. Há, no entanto, poucos estudos analisando essa prática pedagógica.

Haddad (2002) e Rosemberg (2002), ao debaterem o papel da educação infantil no país hoje, sinalizam que houve uma expectativa exagerada de que, ao se transferir a atenção da criança pequena do campo de assistência social para o da educação, todos os problemas seriam resolvidos. Isso não acontece de maneira “mágica”. Haddad (op. cit.) alerta que não se pode negar o histórico dessa atenção, como se tudo o que foi feito antes devesse ser “mandado às favas”. É necessário que a educação infantil se articule com outros setores, como o da saúde e o da assistência, para que possa, realmente, cuidar e educar a infância adequadamente. A educação sozinha não dá conta dessa tarefa.

Campos (1998) sugere que, para uma melhora da qualidade da educação infantil, é preciso estabelecer medidas para prevenir riscos ao desenvolvimento infantil, através de critérios mínimos para autorizar o funcionamento dessas instituições. Além disso, é necessário criar medidas que visem o ganho processual de qualidade, por meio da superação desses padrões mínimos. A autora salienta a importância da participação das famílias e o apoio da comunidade, para que se possa levar em consideração o que essas instituições entendem como um bom atendimento à infância.

Mas o que é qualidade em educação infantil? Moss (2002) define esse conceito como aquele que incorpora valores e crenças da modernidade. Isso é, por meio dele se acredita que há um padrão objetivo universal, que pode ser mensurado e avaliado por especialistas embasados em um conhecimento inquestionável. Por isso, é tão perigoso procurarmos padrões de qualidade sem olhar para os atores que fazem a educação infantil. O autor sugere, então, o conceito de “criar significado”, o qual, em oposição

ao de qualidade:

(...) pressupõe que o significado do trabalho pedagógico, e seu valor, estão sempre sujeitos a diferentes interpretações. Existe sempre um julgamento de valor e o julgamento é sempre contestável. Criar significado, portanto é antes de tudo uma questão de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico em uma instituição infantil – tornar significativo o que está acontecendo. (p. 24).

Desse modo, quando se pensa nas políticas públicas para a educação infantil, é importante levar em conta quais os significados que permeiam esse campo. No próximo tópico, discutirei o processo de municipalização da educação infantil no estado de São Paulo, que trouxe novos significados para essa área.

1.5 A municipalização da educação infantil no estado de São Paulo

Os modelos educacionais do contexto globalizado buscam a racionalização administrativa, a flexibilidade gerencial, a redução do aparato burocrático e o fim das hierarquias funcionais. Esses modelos são semelhantes aos da gestão empresarial apregoada pelo neoliberalismo. A municipalização segue esses preceitos de descentralização aí defendidos.

Essa modernização das instituições educacionais surgiu no país com a redemocratização, mais precisamente em 1983, quando Franco Montoro assumiu o governo de São Paulo com um projeto para reformular a educação.

Por outro lado, Bueno (2004) relata que a educação infantil já vinha sendo transferida para os municípios desde a década de 1970, procedimento esse que

apresentava muitas dificuldades, dado o descaso do poder estatal e a falta de financiamento. A autora acrescenta que:

A política de municipalização ganhou força a partir de meados da década de 1980. A fala oficial a apresentava como uma estratégia de fortalecimento dos municípios e procurava realçar a proximidade município/comunidade, o conhecimento da realidade local, a consideração imediata de reivindicações da população, a possibilidade de agilização na busca de soluções e de racionalização dos procedimentos. Nesse sentido, o discurso político do início do governo Montoro voltava-se para o resgate da função educacional da comunidade. (p. 185).

Santos (2004) relata que a Secretaria da Educação paulista promoveu grandes debates sobre a reformulação da política educacional. Isso embasou o Decreto 21.810/83, que descentralizou os serviços de creche e pré-escola, da merenda, do transporte escolar e da construção de prédios escolares, por meio de convênios entre estado e municípios.

A secretaria criou, também, o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança, que permitia a transferência de professoras funcionárias do estado para ONGs que atendiam crianças menores de 7 anos. O PROFIC gerou vários problemas, como a grande rotatividade de professoras, diferenças salariais, contratações apadrinhadas, os quais fizeram com que o projeto declinasse no governo seguinte.

Durante o governo de Orestes Quércia (1987-1990) manteve-se a política de municipalização do governo anterior e, a partir de 1988, as creches e pré-escolas passaram a ser de exclusiva responsabilidade dos municípios. A meta da descentralização passou, então, a ser focalizada para o ensino fundamental.

O governo Fleury (1991-1994) solicitou um financiamento ao Banco Mundial para viabilizar a expansão e a melhoria da rede municipal de educação infantil da Grande São Paulo. Santos (2004) aponta que, até 1993, 28 municípios da região

metropolitana elaboraram os seus planos diretores para a educação e assinaram o convênio com o estado.

Bueno (2004) defende que, no governo Covas (1995-1998), a municipalização da educação infantil era um caso resolvido, pois o estado deixou às prefeituras a responsabilidade de organizar seus sistemas, que abarcavam as escolas públicas, comunitárias, filantrópicas e particulares. A prioridade passou a ser, então, a municipalização do ensino fundamental, confirmando a tendência apresentada na Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

Azanha (1995), ao analisar a educação, focou a sua atenção nas palavras “autonomia”, “gestão democrática” e “participação”, muito utilizadas para justificar a municipalização. O autor constatou que, na verdade, essas palavras se transformaram em meros *slogans*, que não indicam a real condição da municipalização. O que vem ocorrendo é uma verdadeira “prefeituralização”, isto é, a organização da educação simplesmente mudou de administrador - da União para os municípios. A comunidade, professoras, alunos e pais não têm participado dessa democratização. Por que isso ocorre?

O autor aponta, como causa desse processo, a imposição da autonomia escolar por documentos e a não-conquista dela por parte de seus atores. A autonomia não pode ser implantada, mas sim conquistada pela própria escola.

A autonomia implica em assumir compromissos com a tarefa educativa, isso é, lutar por um projeto político pedagógico que não seja apenas para ficar guardado na gaveta da mesa da direção. É construir esse projeto coletivamente e pô-lo em prática. Isso exige uma grande responsabilidade, que gera o desgaste de enfrentar a própria

diversidade nem sempre assumida pela escola, alunos e comunidade. Ou seja, trata-se de um processo complexo, o que leva esses atores, em alguns casos, a preferirem deixar que os administradores continuem a ditar as regras da escola.

No próximo tópico, discutirei como a implementação do Fundef influenciou o financiamento da educação infantil, aspecto esse determinante para a manutenção da qualidade nesse nível da educação básica.

1.6 O Fundef e o financiamento da educação infantil

Em 1996, o MEC instituiu o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, através da Emenda Constitucional 14, que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e deu nova redação ao artigo 60 das disposições constitucionais transitórias.

O artigo 212 da Constituição estabeleceu que a União deve aplicar na educação nunca menos do que 18% da arrecadação, e os estados, Distrito Federal e municípios, nunca menos do que 25%. O Fundef, regulamentado pela Lei 9.424 e implantado em janeiro de 1997, determinou que, desses 25% (arrecadação dos estados, distrito federal e municípios), 15% devem ser aplicados no ensino fundamental, sobrando apenas 10% para ser aplicado na educação infantil, no ensino supletivo, na alfabetização de jovens e adultos e em outros programas educacionais mantidos pelos municípios.

Dados do IBGE/2001 mostram que o Brasil tem 22 milhões de crianças de 0 a 6 anos, sendo que 13,3 milhões deixaram de ser atendidas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2004). Não raras vezes, os recursos públicos para a educação infantil são insuficientes, tendo em vista que seu funcionamento, em especial o das creches, é em período integral e, portanto, demanda maiores gastos.

Além disso, como vimos, nos últimos anos a educação infantil vem passando por um movimento de expansão, estimulado pelo Banco Mundial, o que, conseqüentemente, demanda maior investimento na área.

Destaca-se, também, que na maioria dos casos, a educação infantil passou a ser financiada quase que exclusivamente pelos municípios. Não se concretizou, portanto, o regime de colaboração entre União, estado e município previsto em lei (Guimarães, 2004).

Acredito que o atendimento à criança pequena não deveria ser entendido como despesa, e sim como investimento, visto os benefícios promovidos ao ensino fundamental, com a diminuição da reprovação e da evasão escolar das crianças que passaram pela educação infantil.

Guimarães (2004) sinaliza com uma solução para esse problema de financiamento através da proposta do Fundeb que é meta do MEC no governo Lula. No dia 02/12/2004 o MEC entregou ao presidente a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundeb. Na proposta, o salário-educação passa a ser para toda a educação básica. Faria (2004), ao noticiar a entrega da Emenda, constatou que

Uma das principais mudanças do Fundeb, em relação ao Fundef, é a fonte de recursos. O Fundef é composto por 15% do total arrecadado pelos impostos e transferências: Fundo de Participação dos Estados

(FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações (Iplexp) e a desoneração das exportações prevista na Lei Complementar nº 87/1996 (Lei Kandir). O Fundeb prevê a participação de 20% dos impostos, com exceção dos impostos municipais (ISS, IPTU e ITBI). De acordo com a PEC, uma proporção não inferior a 60% dos recursos de cada Fundo é para o pagamento dos professores de educação básica em efetivo exercício no Magistério. A PEC prevê a revinculação progressiva da DRU (Desvinculação de Receitas da União) que, hoje, permite investimento, em outras áreas, 20% dos 18% de suas receitas destinadas à educação. Essa desvinculação será feita numa proporção de 25% ao ano, o que significa um aporte de recursos de cerca de R\$ 1,2 bilhão anuais. (s.p.).

Apesar desse aumento da destinação dos impostos à educação básica, isso não me parece que seja suficiente para assegurar um atendimento adequado, visto que o total de séries que serão cobertas pelo Fundeb (educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA - Educação de Jovens e Adultos) corresponde ao dobro das que o Fundef atende.

Uma outra proposta para o financiamento da educação infantil é a sugerida por Aguiar (2002), que consiste em empregar parte do Fundo de Combate à Pobreza para complementar os programas de educação infantil. O autor defende que a oferta universal de educação infantil pode ser a maior política de inclusão social do país, visto que traz repercussões positivas no desempenho escolar futuro dessas crianças e possibilita que as suas mães possam trabalhar fora de casa, aumentando conseqüentemente suas rendas.

Para encerrar este capítulo, apresentarei alguns trechos das entrevistas das professoras participantes desta pesquisa que mostram a perspectiva delas com relação a história da educação infantil no município em que trabalham:

Por aqui no município, a prefeitura tem Educador 1 e

Educador 2. Esses educadores, alguns vêm daquele tempo em que a creche era apenas um depósito de criança. Você pegava crianças de 4 a 6, digo, de 0 a 6, que a mãe trabalhava e não tinha onde deixar essas crianças, e colocava em um prédio e essas moças sem formação nenhuma, algumas tinham 8ª série só. Elas ficavam o dia inteiro fazendo o quê? Dava comida, banho, cuidava da higiene básica e aquelas benditas atividades mimeografadas, uma coisa ou outra só para preencher o espaço da criança. Então era o quê? Elas eram tipo babás mesmo, tipo um jardim da infância grandão, assim. E tem depois as outras que já tinham Magistério. Então era separado em Educadoras 1 e Educadoras 2. (Natália, coordenadora das creches).

Eu, particularmente, acho que, em termos de pré-escola, sempre estive muito bem. Eu acho que sempre estive à frente de muitas cidades. Acho que tudo isso foi em função das capacitações que nós tivemos, pois vieram para cá muitas capacitadoras excelentes, o que fez com que a gente refletisse um pouco. De primeiro, a pré-escola era só assistencialista, aí a gente viu que não e teve que aprender com muito esforço, mas a gente conseguiu entender e foi assim ano a ano, um pouquinho de cada coisa, foi aumentando gradativamente. Foi acrescentando, e a gente percebeu a procura dos professores por fazer Pedagogia, e isso eu achei que teve um aumento muito grande. (Bruna, coordenadora das pré-escolas).

Muitas vezes as pessoas não dão valor para o trabalho no berçário. Algumas pessoas me falam: “Para quê dar atividade para essas crianças? Elas não entendem nada!”. Mas a criança entende sim. É duro o trabalho, mas eles entendem. Às vezes as pessoas me vêem e falam: “A Sônia está louca, lá com aquelas

crianças fazendo barulho!”. Porque eu dou batuque, eu dou chocalho e brinco com eles, canto com eles, bato palma. Mas eles entendem bastante, por exemplo: se eu começar a cantar a música, em dias alternados, eles já vão pegando as latas e os chocalhos e ficam querendo cantar comigo. (Sônia, professora de creche).

Na sala de aula, a gente fica um período de 5 horas e como eu dou aula no período da manhã, a gente fica bastante tempo em sala. No período da tarde já não, porque tem mais atividades de movimento, tem mais parque por ser mais cansativo. Porque as crianças que eu dou aula são de período integral, elas ficam o dia todo na escola. À tarde chega uma outra professora. Eu saio meio dia e ela fica até às 5 horas da tarde. De manhã, a criança fica mais tempo na sala para serem trabalhados os projetos. A gente pega assuntos do momento, assuntos do interesse da criança para trabalhar, assuntos que a gente pensa sobre eles no planejamento e as atividades seqüenciadas, também. (Eduarda, professora de pré-escola).

Quando eu cheguei na creche, eu não sabia nada. Eu nunca tinha visto criança na minha frente, eu tinha 18 anos e foi uma surpresa muito grande. Porque eu não tinha nenhuma formação para trabalhar com criança e caí numa sala que tinha 24 alunos, com a faixa etária de 1 ano e meio a 2 anos e meio. Sofri muito, muito, muito. Fui criticada pela diretora, não tive ajuda das companheiras de trabalho. Eu tive que me esforçar muito. Tinha muita cobrança do Departamento (de Educação). Aí eu comecei a estudar sozinha, fui lendo, recebi o Referencial (da educação infantil) e fui lendo. E isso foi me ajudando a ir adquirindo a prática. (Maria, professora de creche).

Porque estava tendo muito debate sobre isso no município. Na verdade a gente estava entrando na sala de aula da educação infantil e só pensando em alfabetizar e esquecendo do lúdico, esquecendo das brincadeiras. Na verdade, nessa fase da educação infantil a criança tem que estar brincando porque ela é ainda muito imatura. (...)E a educação aqui no nosso município estava assim. Tinha muita capacitação para alfabetizar mesmo. Claro que isso é bom, porque as crianças estavam saindo lendo, então era uma preparação excelente, só que muitas crianças começaram a não querer vir à escola, chorando quando chegava na 1ª série, porque não queria ir para escola só para aquilo. As crianças falavam: “Nossa a gente só brinca nos dias de festa”. (Ana, professora da pré-escola).

Nestas falas se podem notar alguns traços da história da educação infantil nacional refletidos na realidade diária destas professoras. No capítulo 5, analisarei a importância dessas perspectivas para o trabalho na educação infantil.

Neste capítulo, apresentei um breve percurso histórico da educação infantil no Brasil. Demonstrei como os conceitos de infância vêm sendo construídos sócio-historicamente e como eles foram significativos para o surgimento dos diferentes modelos de atendimento à criança pequena. Destaquei, também, a importância das políticas e economias internacionais para o contexto brasileiro. Com isso, pude constatar que a educação infantil se encontra em construção no país, e que a luta de movimentos sociais, educadoras, pesquisadores, sindicatos e políticos é muito importante para assegurar que esse atendimento possa, de fato, ser um direito de toda criança. Faz-se importante dizer, no entanto, que essa luta não tem sido nada tranqüila,

pois, como discuti neste capítulo, os governantes quase sempre não ouvem as vozes desses fazedores da educação infantil no país, colocando os interesses políticos e econômicos em primeiro lugar.

2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.

Henry A. Giroux

A formação das professoras, assim como a educação infantil, foi sendo modificada em nosso país de acordo com os momentos históricos, sociais e culturais que vivenciamos. Como vimos no capítulo anterior, as profissionais da educação infantil quase sempre eram “pessoas de boa vontade”, e que, não necessariamente, precisavam ter alguma formação acadêmica, visto que a atenção à criança pequena era essencialmente assistencialista. Essa realidade começou a ser modificada a partir da LDB de 1996, quando a legislação passou a exigir que a formação inicial dessas profissionais se desse em nível superior, sendo aceito o nível médio em curso Normal.

Neste capítulo, apresentarei o histórico da formação das professoras brasileiras, com o intuito de contextualizar como ele tem se dado ao longo da construção da nossa educação. Posteriormente, discutirei as reformas educacionais para a formação das professoras de educação infantil no Brasil pós-LDB de 1996, e a influência internacional do Banco Mundial. Em seguida, analisarei o perfil atual da educadora de creches e de pré-escolas públicas, em contraste com as exigências da legislação educacional do país. Apresentarei e analisarei, ainda, o conceito de “professor

reflexivo” o qual é utilizado para justificar a formação das professoras no projeto Pedagogia Cidadã e, por último, discutirei as atuais propostas dos cursos de formação para professoras da educação infantil.

2.1 O histórico da formação das professoras no Brasil

Os estudos a respeito da formação docente no Brasil apontam para uma grande variedade dos espaços de atuação dessa classe profissional. Catani (2000) ao analisar as pesquisas realizadas sobre o assunto, mostra que a produção acadêmica no país é bastante diversificada, o que não tornou possível identificar convergências de idéias. Por essa razão, neste tópico, ilustrarei brevemente como a formação das professoras que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental se deu no país, do período colonial até os dias atuais. Para tal tarefa me basearei no texto de Jane Soares de Almeida (2003), que se trata de uma análise da formação da professora ao longo da história da educação brasileira.

A história da formação das docentes da educação infantil e das séries iniciais do fundamental tem seus contornos relacionados às Escolas Normais e ao curso de Pedagogia. Almeida (op. cit.), em seu estudo, mostra que, em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, as primeiras escolas de Letras foram inauguradas, porém essa foi uma profissão pouco procurada, visto a baixa remuneração e a falta de infra-estrutura física e didática das escolas.

Mais tarde, com a Independência, o ideário liberal expresso pela Revolução Francesa foi bem aceito no país, o que gerou euforia, pela perspectiva da democratização da educação. No entanto, não contávamos com professoras em número suficiente para tal incumbência. Assim, o governo passou a incentivar a abertura de instituições que formassem essa mão-de-obra.

A primeira Escola Normal brasileira foi inaugurada em Niterói em 1835. Outra escola foi fundada em São Paulo em 16 de março de 1846, a qual atendia exclusivamente aos homens. Essas instituições, devido, principalmente, às suas limitações orçamentárias, não apresentavam um bom funcionamento. Seus currículos eram mais voltados para os conteúdos que deveriam ser ensinados no curso primário do que para a formação profissional (Almeida, 2003, p. 92-93).

Ainda no período imperial, após várias tentativas de fortalecer a formação docente no país, a Lei n. 130, de 25 de abril de 1880, deu origem ao Instituto de Educação Caetano de Campos, também localizado na capital paulista. Almeida (op. cit.) afirma que não houve muitas inovações em seu currículo ou funcionamento, “a não ser a introdução das aulas mistas, fato claramente progressista para os padrões da época, provavelmente inspiração norte-americana” (p. 93). Ressalta-se, entretanto, que essas instituições inauguradas para a formação de professoras se destinavam a uma pequena parcela da sociedade, a mais abastada. Ou seja, o número de professoras formadas não atendia a demanda de democratização da educação no país.

No período republicano, a educação passou a ser entendida como um fator importante para o desenvolvimento e fortalecimento do país. Nesse contexto,

(...) a Escola Normal volta-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação

familiar e do fortalecimento da família. A idéia de introduzir classes mistas nas escolas passa a ser debatida, mesmo que fosse como experiência pedagógica, e colocar as mulheres para ensinar meninos e meninas ao mesmo tempo é visto com agrado e como a melhor alternativa para ampliar a escolaridade da população. (Almeida, 2003, p. 94).

Cerisara (2002) analisou a feminilização da profissão docente, em especial na educação infantil, e constatou que essa profissão foi construída historicamente com um forte apelo feminino, isto é, trouxe consigo o processo de socialização da mulher, que em nossa sociedade se fundou em dois eixos: no trabalho doméstico e na maternagem. Da mesma forma que a mulher sofreu (sofre) essa desvalorização social e intelectual, a profissão docente quase sempre tem acompanhado essa tendência, em especial nas séries iniciais da escolarização, onde as condições de trabalho e salários têm sido mais precárias.

Ainda no período republicano, com o fortalecimento do ideário liberal, a educação passou a ser entendida como a “salvação contra os males sociais do país”. Isso levou à aspiração de formar professoras mais competentes, versadas nas inovações educacionais. Nessa época, Caetano de Campos foi incumbido de reformar a Escola Normal em São Paulo, como um dos primeiros passos para a reforma geral da instrução pública. Essa reforma foi referendada pelo Decreto de 12 de março de 1890, que inspirou a implantação das escolas-modelo no interior do país. Essas seguiam o método intuitivo criado por Pestalozzi e defendido por Caetano de Campos (Almeida, 2003, p. 95).

No início do século XX, o processo de industrialização impulsionou o país no sentido de uma crescente urbanização. Isso evidenciou a insuficiência de vagas para as crianças no sistema escolar e a necessidade de expandi-lo, o que demandaria, também,

mais professoras.

Os educadores progressistas da década de 20 criticavam a formação oferecida nas Escolas Normais. Afirmavam ser ela extremamente conservadora, tradicional e com pouca renovação do ensino. Apesar dessas críticas, poucas mudanças ocorreram, e a expansão das Escolas Normais continuou.

Somente na década de 1930, quando o sentimento de federalização se alastrou pelo país, Anísio Teixeira, Diretor Geral do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, reformou o ensino Normal incorporando a concepção da educação como instrumento de transformação social e nivelador das desigualdades sociais. Essa concepção foi fortalecida pela Conferência Nacional, realizada em 1931, e pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932 (Almeida, 2003).

Todo esse movimento de transformação foi abafado pelo golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo. Houve, então, uma valorização do ensino profissionalizante no país, estimulada pelo governo. A Escola Normal passou a ser um dos ramos desse tipo de ensino. Nesse momento, de acordo com Almeida (op. cit.), a formação de professoras começou a se fazer através de três modalidades de cursos:

(...) pela Escola Normal, que oferecia o segundo ciclo, formando professores primários; pelo Curso Normal Regional, em nível de segundo ciclo e preparando regentes para o ensino primário; pelos Institutos de Educação, encarregados da formação de professores primários e lhes fornecendo habilitação profissional para o Magistério e em Administração Escolar. (p. 99).

Uma outra preocupação que passou a ocupar o cenário educacional foi o preparo das professoras para a escola secundária. Isso fez com que, em 1939, o governo editasse o Decreto 1190, que criou o curso de Pedagogia, que se destinava a formar bacharéis e licenciados, e era organizado pela antiga Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil. As profissionais aí formadas atuavam como professoras das Escolas Normais (Scheibe & Aguiar, 1999).

Na década de 1950, uma mudança significativa ocorreu nas Escolas Normais. Os cursos por elas oferecidos passaram a equivaler aos demais cursos médios. Ou seja, tornaram-se preparatórios para a continuação dos estudos em nível superior, abandonando, portanto o perfil unicamente profissionalizante de outrora.

Ainda nos anos 50 foi instituído o curso Normal noturno, para aquelas que trabalhavam durante o dia. Almeida (2003) afirma que, nessa época, o número de Escolas Normais era crescente, e isso conduzia o Magistério primário a uma degradação, causada pela inexistência de um programa de formação profissional, pelos baixos salários e pelas péssimas condições de trabalho.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024), que pregava uma educação universal e democrática para toda a população brasileira. Essa lei regulamentou o curso Normal, mas não produziu muitas alterações em sua estrutura. Assim, a formação das professoras passou a ser realizada pelas Escolas Normais de Grau Ginásial (duração de 4 anos), que formavam regentes para o ensino primário, ou pelas Escolas Normais de Grau Colegial (duração de 3 anos), em prosseguimento ao curso ginásial, que formavam professoras primárias (Almeida, 2003, p. 102).

Weber (2000), ao analisar a LDB de 1961, mostra que era atribuída ao curso Normal a função de oferecer uma formação para as futuras professoras que contemplasse, além dos conhecimentos para o trabalho em sala de aula, os conteúdos referentes à orientação, supervisão e administração escolar para o ensino primário.

Novamente, em 1964, vemos se instalar no Brasil um governo autoritário e repressor, que se estendeu até o início da década de 1980. Isso gerou uma verdadeira estagnação intelectual no país, promovida pelo medo da repressão e pela ausência de liberdade política. Desse modo, as políticas para a formação de professoras permaneceram quase que exclusivamente nas mãos do governo federal, havendo pouca ou nenhuma participação da sociedade nas decisões.

Assim, em 1969, o Parecer 252 definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB de 1996. O currículo mínimo consistia em uma base comum a todas as habilitações e outra parte diversificada, em função da habilitação que o aluno escolhia. Libâneo e Pimenta (1999) questionam esse currículo e apontam os seguintes aspectos problemáticos:

- a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo;
- b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado;
- c) fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas;
- d) a separação no currículo entre dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. (p. 245).

Em 1971, tivemos a promulgação de uma nova LDB, a Lei 5.692, que instituiu a profissionalização obrigatória em todos os cursos de 2º grau. Essa lei propunha que a formação profissional das professoras para atuarem nas séries iniciais do 1º grau deveria se dar por meio da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, extinguindo, então, o curso Normal. Os cursos profissionalizantes, na época, não ofereciam disciplinas preparatórias para o vestibular. Almeida (2003) discute essa mudança, afirmando que,

A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fará com que o curso perca sua identidade e especificidade. Essa

descaracterização aparecerá também na ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força de lei, no empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, na inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena. Assim, o baixo nível do ensino fundamental se ancora irremediavelmente na baixa qualidade da formação de professores e os índices de repetência aumentam. (p. 104).

Na década de 1980, com o fim da ditadura, há uma intensificação das discussões quanto à melhoria da qualidade da educação brasileira por parte de diversos movimentos sociais e políticos. Uma das alternativas apresentadas como solução para isso recaiu sobre o melhoramento da formação das professoras.

O estado de São Paulo se adiantou nessas discussões, introduzindo uma inovação no ensino com a Resolução SEE 14/1988, que criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS). Esses centros buscavam uma melhoria qualitativa na formação das professoras. Almeida (2003) aponta que o projeto dos CEFAMS indicava a reestruturação curricular, buscando renovar a prática educativa através da competência técnica e política das futuras professoras.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, iniciaram-se novas discussões quanto à formação das professoras e a educação brasileira, o que culminou na elaboração da mais nova LDB, de 1996. No próximo tópico, discutirei as reformas educacionais trazidas por essa lei para a formação das professoras de educação infantil. Enfatizarei esse ponto, visto que ele estrutura o contexto das discussões atuais quanto ao tema.

2.2 As reformas educacionais para a formação de professoras pós-LDB (1996)

A Lei 9394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme a determinação da Constituição de 1988. Desse modo, no título VI, “Dos profissionais da Educação”, apresentou as determinações para a formação docente no país. O artigo 62 trata da formação das professoras para a educação básica, e afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (art. 62 da LDB, 1996).

Nas disposições transitórias da mesma lei, no artigo 87, ficou estabelecido que “até o fim da Década da Educação [2007] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Esses artigos promoveram muitas discussões no meio científico, na sociedade civil e no campo político. Isso porque o artigo 62, além de estabelecer uma formação em nível superior, sendo admitido o Normal para as professoras da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, também criou um outro espaço para a formação até então inexistente no país, o Instituto Superior de Educação. Além disso, o artigo 87 falou em formação em serviço, mas não especificou como ela deveria ocorrer.

Como será discutido no tópico 2.3, *O perfil das profissionais de creches e de pré-escolas públicas*, a formação das professoras de educação infantil, em especial as

de creche, distancia-se da exigida pela lei.

A LDB (1996), no artigo 63, propôs a criação do curso Normal Superior. Ou seja, retirou do curso de Pedagogia as habilitações para o trabalho na educação infantil e fundamental e o limitou à formação de profissionais em administração, inspeção, supervisão e orientação educacional (artigo 64 da LDB, 1996).

Algumas autoras, como Scheibe e Aguiar (1999) e Kuenzer (1999) defendem que essa separação na formação da professora não deveria ocorrer, pois isso torna este profissional um técnico e não um cientista da educação.

Scheibe e Aguiar (op. cit.) argumentam que

A formação de professores através dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior como curso fundamental destes Institutos estrutura-se num patamar de menor valorização. À intenção de melhor qualificação do professor, tornando-a competência do ensino superior, acoplou-se a possibilidade de redução desse nível de ensino não apenas no seu tempo de integralização, mas também nas qualificações para a sua realização. (p. 236).

Lüdke, Moreira e Cunha (1999) afirmam, ainda, que os institutos superiores de educação foram inspirados nos *Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres* (IUFMs) franceses, surgidos em 1989. Os IUFMs foram criados com o objetivo de aproximar a formação das professoras primárias e secundárias, devendo a universidade ter importante papel nessa formação. No entanto, a estruturação da proposta curricular desses institutos não parece conseguir superar essa separação. Os autores descrevem o funcionamento dos IUFMs da seguinte maneira:

A formação universitária inicial está assegurada, pois todos os candidatos devem ser portadores de diploma de curso superior, a *licence* (três anos em qualquer disciplina, correspondendo mais ou menos ao nosso bacharelado). Uma vez admitidos aos IUFMs, os candidatos ao ensino primário recebem, durante um ano, uma formação que cobre todas as disciplinas desse nível de ensino. Enquanto isso, o futuro professor do secundário irá se aprofundando na disciplina que

escolheu. Os dois grupos só têm em comum 10% da carga total, durante esse primeiro ano de formação. Ao final, todos se submetem a um concurso, para ingresso no Magistério, cujo teor é fundamentalmente baseado no conteúdo das matérias do primeiro ano. Os aprovados são considerados professores admitidos no quadro do Magistério, tendo direito a uma remuneração. Em seguida, inicia-se um período de um ano de preparação pedagógica, incluindo estágio nas escolas, com “responsabilidade de classe”, por cerca de oito semanas. (p. 286).

Como se percebe, a situação dos IUFMs comprova que a formação dos docentes primários e secundários ainda continua afastada. Além disso, esse modelo reforça a separação entre teoria e prática. Primeiro, se ensina a teoria e, depois, a prática.

Em meio aos questionamentos feitos à formação das professoras proposta pela LDB de 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assinou o Decreto 3.276 em dezembro de 1999, determinando que a formação das professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria se dar exclusivamente em cursos Normais Superiores. Esse decreto gerou inúmeros protestos da sociedade civil, professoras, sindicatos e universidades públicas por ser inconstitucional. Assim, em agosto de 2000, o governo cedeu a pressão social e um novo decreto veio para corrigir o anterior, trocando a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”. Entretanto, o descontentamento popular continuou.

Em março de 2004, após várias reuniões promovidas pelo MEC e pareceres emitidos por especialistas, o Conselho Nacional de Educação apresentou uma proposta preliminar para os princípios gerais da formação de professoras da educação básica. Essa proposta sugeriu que a formação das professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental acontecesse tanto no Normal Superior como no curso de Pedagogia, através da licenciatura plena. O curso de Pedagogia deveria formar,

além disso, bacharéis competentes para as funções de administração, inspeção, supervisão e orientação profissional.

Vários autores (Kuenzer, 1999; Scheibe e Aguiar, 1999; Lüdke, Moreira e Cunha 1999; Maués, 2003) acreditam que as políticas públicas para a formação de professoras no Brasil seguem à risca as determinações do Banco Mundial. Essas determinações são fundadas em uma política neoliberal e em uma economia globalizada, as quais promovem o aligeiramento, o tecnicismo e o barateamento da formação das professoras. Maués (op. cit.) aponta que esses aspectos têm constituído um novo receituário para essa formação: “a ‘universitarização’/profissionalização [formação tecnicista], a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências” (s.p.).

Kuenzer (1999) discute que essas políticas têm construído uma identidade da professora como “tarefeira”, pois, cada vez mais, ela vem perdendo o controle de suas práticas.

Kishimoto (2002) lembra, ainda, que os problemas da formação das professoras de educação infantil se acumulam já há muito tempo, devido a pouca clareza sobre o perfil da profissional que deveria atender a pequena infância no país.

É necessário levar em conta esse contexto histórico para que possamos pensar a formação dessas educadoras. No próximo tópico tratarei, portanto, do perfil das professoras que atuam hoje na educação infantil pública, com o objetivo de esclarecer como se encontra a formação dessas profissionais.

2.3 O perfil das professoras de creches e de pré-escolas públicas

De acordo com Mattioli (1997), Campos (1999) e Rossetti-Ferreira e Silva (2000), o corpo docente da educação infantil é caracterizado pela participação quase que exclusivamente feminina, pela baixa escolaridade, pelos baixos salários e pelas longas jornadas de trabalho.

É importante salientar que a formação acadêmica das professoras de creches quase sempre tem sido menor do que a das de pré-escolas, pois como Arroyo (1999) e Campos (1999) apontam, quanto menor a idade das crianças atendidas, menor tem sido a exigência de formação e, conseqüentemente, a remuneração das professoras. Barreto *apud* Campos (op. cit.), estima que 35% das educadoras de creches não têm sequer o ensino fundamental completo. Já nos últimos anos da Década da Educação (1997-2007), essa realidade vem se modificando, pois as profissionais de creche têm buscado maior grau de escolarização.

Essa mudança no perfil da formação advém da concepção, já ultrapassada no campo científico, mas ainda presente nas instituições de atendimento à infância, de que as crianças de 0 a 3 anos podem ser cuidadas por qualquer pessoa que “goste e/ou tenha experiência no cuidado com crianças pequenas”. Por outro lado, as crianças de 4 a 6 anos devem ser preparadas para o ensino fundamental por professoras com maior formação (Montenegro, 2001; Ávila, 2002; Wiggers, 2002).

O censo escolar realizado em 2003 revelou essas diferenças na formação das professoras de creches e de pré-escolas, mas também apontou as desigualdades

regionais existentes no país. A seguir, os quadros mostram o perfil da formação das professoras de instituições infantis públicas no Brasil:

Quadro 1: Docentes com formação fundamental completa que trabalham em instituições infantis públicas, no ano de 2003.

Abrangência Geográfica	Leciona em Creche	Leciona em Pré-Escola
Brasil	4.471	5.404
Norte	309	740
Nordeste	1.315	3.365
Sudeste	1.041	495
Sul	1.571	619
Centro-Oeste	235	185
Fonte: MEC/INEP		

Quadro 2: Docentes com formação média completa que trabalham em instituições infantis públicas, no ano de 2003.

Abrangência Geográfica	Leciona em Creche	Leciona na Pré-Escola
Brasil	30.444	118.582
Norte	2.262	13.466
Nordeste	9.007	46.512
Sudeste	9.210	39.544
Sul	8.427	14.323
Centro-Oeste	1.538	4.737
Fonte: MEC/INEP		

Quadro 3: Docentes com formação superior completa que trabalham em instituições infantis públicas, no ano de 2003.

Abrangência Geográfica	Leciona em Creche	Leciona na Pré-Escola
Brasil	6.980	56.625
Norte	89	783
Nordeste	1.063	6.945
Sudeste	2.894	34.636
Sul	2.258	10.414
Centro-Oeste	676	3.847
Fonte: MEC/INEP		

Podemos notar a presença de um número maior de professoras que atuam em pré-escolas do que em creches. Isso se deve ao fato de haver um número maior de instituições de pré-escolas do que de creches públicas no país. Ainda hoje, muitas das creches existentes são filantrópicas e, por isso, não aparecem neste censo. Além disso, várias educadoras de creches também não aparecem nas estatísticas, por não possuírem

seguir o ensino fundamental, como já apontamos.

Observamos, ainda, que a maior parte das profissionais da educação infantil tem ensino médio completo e que, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a formação dessas professoras é mais precária do que a das profissionais das regiões Sul e Sudeste. Destaca-se, também, que as professoras de pré-escola, proporcionalmente, têm maior formação em nível superior do que as de creche.

Configura-se, assim, o perfil das professoras de educação infantil no país. Será essa a formação ideal para se cuidar/educar a infância brasileira? A bibliografia tem apontado que não. Por isso, no próximo tópico, apresentarei o perfil preconizado para essa educadora pela legislação e pela literatura da área, atualmente.

2.4 A professora que queremos

O documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil – Volume I” (1998) refere-se ao documento “Subsídios para a elaboração de orientações nacionais para a educação infantil” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997), elaborado por renomadas pesquisadoras da área (Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Selma Garrido Pimenta e Fúlvia Rosemberg). Nele, as seguintes orientações a respeito do perfil da docente da educação infantil são apontadas:

1. A professora deve cuidar e educar a criança de 0 a 6 anos conjuntamente;
2. As docentes devem ter formação em nível superior (licenciatura de graduação

- plena), sendo aceita como formação mínima a oferecida em nível médio;
3. A formação inicial e continuada dessas profissionais terá como fundamentos:
“(a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria na qualidade do atendimento; (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação” (s.p.);
 4. O currículo da formação inicial dessa profissional deve: (a) conter conhecimentos científicos básicos para a sua formação como cidadã e para o trabalho com crianças pequenas; (b) organizar-se tendo como base o processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos da profissional em formação; (c) considerar os valores e saberes dessas profissionais produzidos em seus meios culturais e sociais; (d) ter conteúdos que o habilitem para incluir educandos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino;
 5. A formação e a profissionalização devem se dar de forma indissociável tanto na escolarização como na progressão da carreira;
 6. A formação precisa ser pautada nas regulamentações oficiais elaboradas pelo MEC.

Além dessas orientações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) instituiu que as propostas pedagógicas para esse nível da educação básica devem valorizar a especificidade da infância de 0 a 6 anos, isto é, as professoras precisam reconhecer essas crianças como seres completos que estão conhecendo o mundo e que, portanto, aprendem quando brincam, quando fazem atividades

programadas ou atividades de higiene e alimentação. A professora da educação infantil deve compreender que a forma de pensamento dessa criança é diferente qualitativamente das crianças do ensino fundamental, pois nesta fase os infantes conhecem o seu meio, principalmente, através das sensações e dos movimentos. Por essa razão, eles precisam ser cuidados e educados de uma maneira em que haja a integração entre os “aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais” (Diretrizes Curriculares Nacionais, 1999, art. 03, III).

Rossetti-Ferreira e Silva (2000) afirmam que, além dessas exigências promovidas pela legislação atual, as docentes também sofrem as exigências que permeiam as transformações do mundo do trabalho, as quais determinam as novas competências desejadas no trabalhador: autonomia, criatividade, produtividade e capacidade de adaptação às mais variadas situações.

As autoras apontam, ainda, que a responsabilidade pela qualidade do ensino oferecido quase sempre tem recaído sobre a professora e a sua formação. No entanto, essa qualidade não depende somente desses fatores. Daí o cuidado que devemos tomar para não responsabilizar unicamente a professora pela qualidade da educação no país.

Kramer (2003) destaca que existem várias alternativas para a formação da professora que precisamos na educação infantil, visto que esse é um campo do conhecimento que vem ganhando novos contornos. A autora defende que a educação infantil precisa de professoras que desejem repensar a sua identidade e a história coletiva da educação que vem sendo construída. Enfatiza que é essencial resgatar as trajetórias pessoais das profissionais e as histórias das propostas e dos projetos, repensando as suas inserções no processo da cultura. Kramer (op. cit.) afirma,

Na educação Infantil, o trabalho coletivo é requisito básico, é condição para construir e consolidar projetos, para atuar com as crianças, para lidar com as famílias e as pessoas da comunidade na qual se insere a creche, a pré-escola ou a escola. (p. 12).

A autora aponta que o desafio da professora é pensar a criança como sujeito histórico de cultura, inserida em uma sociedade. Dessa maneira, a professora tem a responsabilidade de mediar o seu processo de formação. Para isso, Kramer (2003) defende a urgência de se respeitar os direitos dessa professora à formação, modificando a situação atual do contexto brasileiro, no qual as profissionais ganham não por sua formação, mas sim pelo nível de escolaridade em que trabalham. Isso significa que o trabalho com educação infantil é o mais desvalorizado.

Oliveira (2003) afirma que se deve exigir da professora uma formação ética e uma competência no fazer de sua tarefa que levem em conta o atual momento sócio-histórico em que vivemos. Para isso, é exigido dessa professora investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e compromisso com a formação de sujeitos cidadãos.

Nesse contexto, as pesquisadoras italianas Morsiani & Orsoni *apud* Campos (1999), defendem que o perfil específico das professoras de creche deve conter os seguintes saberes:

1. *saber*: referente à capacidade da professora de relacionar os conteúdos culturais de sua formação com a situação real vivida pelas crianças. Esse saber pode ser conquistado somente por meio da formação permanente;
2. *saber ser*: a professora deve contar com o apoio da instituição, para que ela tenha condições de lidar com o estresse, por meio de momentos de descanso e/ou rodízio de funções;

3. *saber interagir*: a professora deve interagir não apenas com o aluno, mas também com as outras professoras e funcionários da escola, além das famílias de seus alunos, da comunidade e dos profissionais de outras instituições (Saúde e Assistência Social);
4. *saber fazer*: as professoras devem saber refletir sobre as suas práticas, para que construam um projeto educativo próprio, fazendo uso de documentações, avaliações, pesquisas e observações.

Nunes (2001), em seu estudo acerca do panorama da pesquisa brasileira sobre a formação de professoras, constatou que há a necessidade de minimizar a distância entre as teorias e as práticas das professoras, e que o caminho que vem sendo traçado nos cursos de formação tem passado pela concepção do “professor reflexivo”.

Atualmente, vários autores (Nóvoa, 1995; Gómez, 1995; Schön, 2000; Pimenta, 2002) têm defendido que a formação pedagógica da professora deve ter um estatuto científico que alie investigação e formação, pois o novo perfil da professora deve ser o de pesquisadora, que reflita sobre a sua prática e sobre a sua realidade. Essa discussão exige que eu me detenha um pouco mais, pois os objetivos do projeto Pedagogia Cidadã se fundamentam nessa perspectiva de formação.

2.5 Alguns apontamentos quanto à formação reflexiva de professoras

Nas últimas décadas, a formação de professoras tem se pautado em algumas tendências como: o “professor reflexivo” de Schön, a “pedagogia das competências” de Perrenoud, o “professor intelectual transformador” de Giroux, entre outras.

O curso especial de formação de professoras do projeto Pedagogia Cidadã expõe em seus princípios norteadores a preocupação em oferecer uma “formação baseada na reflexão permanente e no conhecimento construído a partir da prática” (Manual Acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã, p. 8). Desse modo, centrarei a discussão deste tópico nas seguintes tendências: a do “professor reflexivo”, defendida pelo projeto, e a do “professor intelectual transformador”, que é a defendida nesta pesquisa.

Pimenta (2002) realizou um estudo sobre a tendência reflexiva no Brasil e mostrou que Schön ao observar a prática de docentes e realizar estudos filosóficos, especialmente sobre John Dewey, propôs que os cursos de formação de professoras deveriam valorizar o conhecimento pessoal, assim,

Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (Pimenta, 2002, p. 19).

Essa tendência aponta para a valorização dos processos de produção de saber da professora por meio de sua prática (reflexão na ação), utilizando como instrumento, para isso, a pesquisa. Na formação de professoras, o ensino é tomado como ponto

inicial e final para a pesquisa, e a professora, então, recebe o *status* de pesquisadora.

O conceito de “professor reflexivo” é passível de várias críticas. A primeira delas vem do uso inadequado da palavra reflexivo. Barbosa (2005) questiona o uso desse termo como um simples adjetivo e não como um conceito, pois no Brasil esse termo teria sido apropriado de maneira acrítica, somente porque estava “na moda”.

Outra crítica a essa tendência é relativa à supervalorização dada à prática, e conseqüente desvalorização do conhecimento escolar, científico. Duarte (2003) apresenta esse problema da seguinte maneira:

(...) Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (...). (p. 619-620).

A experiência das professoras como elemento formativo é importante, no entanto não concordo que se deva substituir o conhecimento teórico pelo prático, pois assim a escola estaria perdendo a sua função social. É clara a importância de se relacionar teoria e prática, no entanto, não acredito em uma formação que privilegie um desses dois elementos.

Ao privilegiar a prática na formação das professoras os cursos de formação ganham um caráter tecnocrático. Giroux (1997) alerta que

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a

preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (...). (Giroux, 1997, 158).

Essa crítica foi contextualizada por Kincheloe (1997) através de uma análise sobre o trabalho docente na modernidade e na pós-modernidade. Segundo o autor, o sistema de pensamento predominante na modernidade foi o linear, pelo qual todos os acontecimentos da vida eram justificados pelo binômio causa-e-efeito. A ciência, pautada nesse paradigma racionalista, produziu muita teoria sobre a educação, pois a escola era reconhecida como a instituição responsável por manter a ordem social. Por essa razão, era tão importante criar métodos eficazes para que os alunos recebessem muitas informações em pouco tempo, um repertório técnico que os preparasse rapidamente para trabalhar nas linhas de produção.

Destaca-se, ainda, que toda a teoria era voltada para a transmissão, ou seja, para fazer os alunos reproduzirem aquilo que já havia sido descoberto pela ciência. A professora, nesse processo, era desqualificada, e progressivamente perdia sua autonomia, visto que era considerada uma boa profissional apenas aquela que levasse os seus alunos a responder corretamente aos testes padronizados que constavam nos manuais de professoras. A professora era, então, desencorajada a pensar, sendo considerado o seu trabalho como meramente técnico.

Em contraposição à modernidade, o pensamento pós-moderno, de acordo com Kincheloe (op. cit.),

Está baseado num sistema crítico de sentido, que está preocupado com um conhecimento questionador, que ao entender mais criticamente a si mesmo e a sua relação com a sociedade, [o sujeito] torna-se uma ferramenta poderosa para a mudança social progressista. (p. 15).

Assim, na pós-modernidade, o papel da professora passou a ser o de facilitadora da interação dos estudantes com o conhecimento, devendo ela incentivar a

reinterpretação do mundo e a produção de novos entendimentos quanto ao conhecimento.

Giroux (1997) apresenta essa professora como uma intelectual transformadora que deve ter como ponto de partida a interrogação sobre o seu papel social na escola, percebendo essa instituição como um espaço econômico, social e cultural que está atrelado às questões de poder e controle. Nesse sentido,

(...) os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (p. 162-163).

Para que essa professora reconheça, então, os interesses políticos e ideológicos de sua prática ela precisa compreender o contexto histórico das relações sociais que cercam seus educandos. Kincheloe (1997) avalia que, para os pensadores pós-modernos, o conhecimento tem suas origens em uma dimensão histórica em que o importante é o particular e não a generalização, como o pensamento moderno pregava. A professora da pós-modernidade reconhece que não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, e que ela tem um compromisso com a mudança social. Isso implica em entender que ensinar é um ato político.

O autor destaca, ainda, que a professora pós-moderna é aquela que se orienta pela pesquisa do contexto sócio-histórico, que tem consciência de seu poder político para a transformação social, do seu compromisso de fazer o mundo. Ela é, também, uma artista da improvisação, capaz de fazer uma auto-reflexão e uma reflexão social crítica. É alguém que se preocupa com a dimensão afetiva dos seres humanos, e se compromete com uma educação democrática auto-dirigida.

Essa é a formação de professoras que defendo: a formação da professora crítica, que consegue relacionar teoria e prática para ser a mediadora dos conhecimentos do mundo para seus alunos, buscando a sua transformação, do mundo e de si mesma.

Mas como formar essa professora? No próximo tópico explicarei como vem sendo problematizada a formação de professoras pelos cursos, pelos pesquisadores da área e pela sociedade, no Brasil.

2.6 Os cursos de formação de professoras

Formar professoras críticas tem sido um grande desafio para a contemporaneidade. No Brasil, a partir da LDB de 1996, iniciou-se um intenso movimento pela reorganização curricular dos cursos de formação. Freitas (1999) afirma que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem lutado pela definição de uma política nacional para a formação de professoras. Os princípios orientadores para a organização curricular e institucional dos cursos de formação que a Anfope vem defendendo, foram, assim, sintetizados pela autora:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar, que permita à professora articular os fundamentos históricos, políticos e sociais com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos;
2. Unidade entre teoria e prática, através da valorização da experiência do trabalho

- docente, dando-se ênfase à pesquisa como meio de produção de conhecimento;
3. Gestão democrática, que permita aos alunos apreenderem o significado social das relações de poder que perpassam o cotidiano escolar;
 4. Garantir o compromisso social e político do profissional da educação, por meio da compreensão sócio-histórica da sociedade e da articulação desses profissionais com os movimentos sociais;
 5. Estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professoras, permitindo a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico e as formas de construção de um projeto pedagógico-curricular responsável pelo coletivo escolar;
 6. A formação inicial deve ser articulada à formação continuada, garantindo um diálogo permanente entre a formação inicial e o mundo do trabalho, sendo essa relação intermediada pelas universidades e/ou centros de formação de professoras (Freitas, 1999, p. 32-3).

Para que esses princípios possam ser efetivados, a Anfope defende que haja uma base comum nacional para o currículo dos cursos de formação. Segundo Freitas (2002):

Considerando-se a diversidade brasileira, ressalta-se a importância de respeitar a autonomia institucional para a elaboração de propostas curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, estabelecendo-se os seguintes padrões mínimos: 2.500 horas, em período de formação correspondente a um mínimo de três anos e meio para a integralização curricular. (p. 26).

Campos (1999) realizou um levantamento de alguns aspectos comuns à maioria dos cursos de formação de professoras no Brasil. O primeiro aspecto refere-se ao peso

que tem sido dado à formação teórica, em detrimento da prática. A autora discute que esse ponto está relacionado à influência do modelo espanhol de formação de professoras que temos. A Espanha é, de toda a Europa, o país que menos tempo dispensa à formação prática.

Uma segunda característica dos cursos de formação relaciona-se à importância dada aos conteúdos do ensino em relação ao conhecimento dos alunos e de como eles aprendem. Nesse aspecto observamos que a professora é entendida como a figura central no processo de ensino-aprendizagem, isto é, cabe à professora criar condições favoráveis para que os alunos aprendam os conteúdos, além de incentivá-los para que se tornem inquisitivos, criativos e críticos. No entanto, pouco tempo é dispensado nos cursos para que essa professora aprenda a conhecer e valorizar as características culturais, sociais, étnicas e de gênero dos seus alunos.

Um último aspecto considerado por Campos (1999) como negligenciado nos cursos de formação consiste no desenvolvimento profissional das professoras para trabalhar com os pais e a comunidade. A autora relata que a maioria das professoras entrevistadas em sua pesquisa se sentia despreparada para trabalhar com essas personagens da escola.

Como vimos anteriormente, a história da formação das profissionais da educação infantil têm se dado de forma diferenciada da das demais professoras. Por isso, é importante destacar aqui algumas peculiaridades nessa formação. Kishimoto (2002) identifica duas características dos cursos de formação de professoras para a educação infantil.

A primeira delas é a fragmentação dos conteúdos em disciplinas. Segundo a

autora, esses conteúdos, muitas vezes, são os mesmos oferecidos às professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Com esse tipo de curso, são gerados efeitos catastróficos nos currículos da educação infantil, pois a criança pequena aprende quando brinca em seu ambiente, de modo integrado, e não por disciplinas.

A segunda dificuldade apontada por Kishimoto (op. cit.) encontra-se no fato de que a maioria das professoras dos cursos de formação não tem considerado a realidade das creches e pré-escolas. Essas professoras, na maioria das vezes, defendem-se dizendo que ensinam a teoria e encarregam as alunas de relacionar o conhecimento teórico com a prática pedagógica. A autora, no entanto, discorda dessa posição, pois acredita que as teorias não são suficientes para explicar a complexidade do cotidiano escolar.

Mattioli (1997) revela um ponto de vista semelhante ao de Kishimoto (op. cit.), e defende que um bom curso de formação para o trabalho na educação infantil deve proporcionar à aluna supervisões que integrem teoria e prática, e que façam aflorar os sentimentos das professoras diante das situações que vivenciam.

Arroyo (1999) destaca, além disso, que há uma concepção subjacente nos cursos de formação de que só interessa aprender o que prepara para tarefas concretas do cotidiano escolar. O autor aponta que esta concepção deve ser trabalhada nos cursos de formação de maneira a explorar o que é constitutivo “do ofício de mestre, as velhas e renovadas funções educativas, o permanente em toda a ação cultural e educativa” (p. 153). Isso deve ser feito de forma a levar em conta os vínculos entre a educação, a formação e o desenvolvimento humano.

Oliveira (2003) discute, também, que os currículos dos cursos de formação

devem enfatizar experiências diversas, que estimulem a iniciativa e a autonomia intelectual das professoras em formação. Tais experiências devem ser pautadas na vivência de situações concretas e promover o pensamento reflexivo e a capacidade de trabalhar em equipe. Para isso, é importante articular a formação inicial e a continuada, pois como Mattioli (1997) constatou, a simples formação inicial não garante a gênese de um bom profissional: é necessário que haja uma formação continuada, que envolva as vivências dessa professora.

Neste contexto, Kramer (2002) assegura que a formação acontece em diferentes espaços e tempos, nos quais a teoria e a investigação se costuram aos saberes vivenciais.

Um primeiro momento em que a formação pode acontecer, segundo Kramer (op. cit.), constitui-se no ensino médio ou no superior, durante os quais a professora tem contato com os conhecimentos básicos relativos às disciplinas que irá ensinar (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia), e também com os conhecimentos relativos à infância (Saúde, Linguagem, Desenvolvimento Infantil).

Um outro tipo de formação, de acordo com a autora, vem da participação em movimentos sociais, em fóruns, associações e sindicatos, nos quais a professora tem acesso a uma orientação política com relação a seu trabalho.

A autora assinala que um terceiro tipo de formação é aquele que acontece na instituição escolar, em momentos reservados para leitura, estudos e trabalho coletivo, cujo objetivo é o de compreender a realidade mais ampla do cotidiano da escola.

Por último, Kramer (op. cit.) cita a formação cultural, adquirida pela professora através de experiências com a arte em geral (Música, Literatura, Cinema, Pintura).

Essa formação permite a ela compreender a sua prática para além da didática, humanizando, assim, o seu fazer. A autora enfatiza a importância de, nesses tempos e espaços de formação, recorrer-se aos mais velhos e às crianças, valorizando, dessa forma, as suas narrativas.

Nessa conjuntura, Cruz (1996) defende que os cursos de formação inicial de professoras devem oferecer espaços para atividades interativas, como oficinas e vivência cultural, pois esses tipos de atividades facilitam a reflexão sobre as práticas. A autora sugere, além disso, dois conjuntos de informações que seriam imprescindíveis à formação das professoras de educação infantil:

1. Informações relacionadas às crianças e suas famílias, que focalizem o desenvolvimento infantil e suas relações sócio-culturais, aproximando, assim, a educadora da realidade do aluno;
2. Informações a respeito de creches, pré-escolas e o trabalho a ser realizado com os infantes e suas famílias. A partir desse conjunto de informações, deve ser oferecido à professora o conhecimento histórico das instituições de atendimento à infância no Brasil, com o intuito de contextualizá-lo em relação às suas ações. Também devem ser oferecidos conteúdos que auxiliem na construção de uma bagagem cultural para trabalhar com tópicos de Linguagem, Matemática, Ciências, Artes e Atividades Físicas. As informações referentes à saúde da criança devem ser trabalhadas: temas como primeiros socorros, dentição, nutrição e hábitos saudáveis. Por último, a professora precisa conhecer a legislação a respeito da criança e do funcionamento de creches e pré-escolas.

Wajskop (2003), também nos auxilia na compreensão sobre a formação da boa professora para a educação infantil, quando afirma que esta deve ser pautada nas “Diretrizes Nacionais para a Formação Docente”, as quais indicam que a docente precisa ser capaz de:

- 1 trabalhar com turmas de educação infantil, a partir da compreensão da primeira infância como uma fase de aprendizagem do autocuidado, de entendimento do valor das linguagens e de progressiva aproximação com as práticas do grupo de referência sociocultural;
- 2 promover cuidados e educação a crianças de 0 a 3 anos, a partir da compreensão de que, nessa faixa etária, as crianças são mais dependentes, suas aprendizagens estão centradas nas relações corporais, afetivas e emocionais e baseadas no faz-de-conta;
- 3 construir um vínculo positivo com crianças de 0 a 3 anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância, e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde;
- 4 organizar situações de aprendizagem adequadas a crianças de 4 a 6 anos, a partir da compreensão de que elas estão vivendo um processo de ampliação de experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento em seus aspectos afetivo, físico, psicossocial, cognitivo e lingüístico;
- 5 planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar, levando em conta o desenvolvimento e a aprendizagem específicos nas faixas etárias mencionadas;
- 6 trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais na perspectiva da inclusão. (p. 15).

As professoras/alunas do projeto Pedagogia Cidadã desta pesquisa trouxeram, em suas entrevistas, experiências anteriores de formação em educação. Assim, para ilustrar melhor as discussões realizadas neste capítulo apresentarei alguns trechos de suas entrevistas:

Eu achei que a formação do Magistério é muito... Na prática é diferente. A gente fazia estágio, mas o teórico era diferente da prática. O primeiro dia que eu entrei na sala de aula eu percebi que era totalmente diferente do que eu estudei,

totalmente diferente, a matéria era diferente... A única coisa que eu aprendi no Magistério foi preparar a aula, planejar a aula. Foi a única coisa que me ajudou na sala de aula. A minha formação no Magistério foi fraca, muito fraca, porque no tempo em que eu fiz Magistério já estava para acabar na escola de ensino médio. Magistério agora só tem na faculdade. (Ana, professora de pré-escola).

Quando eu vim estudar no (escola de 2º. grau do município pesquisado), era uma escola muito famosa, quem estudava ali era só as melhores pessoas, era os filhos de rico. Os professores eram muito rígidos e como de fato eram demais, então o que eles fizeram: esperaram eu chegar no 3º Magistério e aí queriam que eu desistisse de Magistério. Inclusive me pediram, queriam que eu desistisse do Magistério, porque eu não falava bonito. Muitas das coisas que eu falava... A maneira como eu falava, eu escrevia e, ao invés de eles me ajudarem, começaram a meter o pau. Aí eu fiquei muito nervosa com a conversa que eles fizeram, porque, dentro de mim, desde os sete anos de idade, eu pensava em ser professora ou uma médica pediatra. Aí coincidiu nesse dia que foi uma professora lá na escola, ela estava substituindo, foi lá no corredor da minha classe e ela me viu quieta. Ela me perguntou o que eu tinha e eu expliquei e ela disse: “Comigo teve o mesmo problema, quando eu estudei aqui. Saia dessa escola e vá estudar numa escola particular lá em (cidade maior da região do município)”. Foi o que eu fiz. Entrei na escola particular e passei tranqüila, não tive problema nenhum e recebi o meu diploma. Fiz Magistério, também, na escola particular. (Sônia, professora de creche).

Bom, para começar eu fiz Magistério, porque na época não

era exigido Pedagogia, era Magistério que se fazia. Terminei, fiz 4 anos. Assim que terminei fiz 1 ano de cursinho, porque eu queria prestar Unesp, Letras. Prestei o vestibular de Letras, passei e fiz a faculdade durante 4 anos. (Eduarda, professora de pré-escola).

Três anos após eu já estar na prefeitura, o prefeito começou a montar um curso de capacitação para a gente. As professoras vinham de São Paulo e davam algumas orientações, sugestões para o trabalho. Para mim, que não tinha nenhuma teoria, aquilo era muito vago, eu ficava lá, perdida. (Maria, professora de creche).

Neste capítulo, expus como o histórico da formação de professoras acompanhou a construção da educação brasileira, que foi modificada de acordo com os momentos sociais, culturais e históricos que a nossa sociedade vivenciou. Expliquei como as mudanças propostas pela LDB de 1996 influenciaram a formação das professoras. Além disso, descrevi as condições de formação das educadoras que atuam na educação infantil pública brasileira. Após esse levantamento, analisei o perfil desejado para essa professora legalmente e apresentei algumas propostas para os cursos de formação de professoras de educação infantil de renomadas autoras da área. Por último, illustrei os debates levantados neste capítulo com as falas de algumas professoras participantes desta pesquisa.

A produção de conhecimentos sobre a formação das professoras de educação infantil tem sido muito intensa nos últimos anos e, por isso, também se encontra em construção, da mesma forma que a educação infantil.

No próximo capítulo apresentarei o curso especial de formação de professoras

do projeto Pedagogia Cidadã, o qual é o objeto principal das falas das professoras entrevistadas nesta pesquisa. No contexto da formação de professoras, esse é um curso bastante recente e que vem sendo muito discutido, especialmente no campo acadêmico.

3. O VERSO E O REVERSO DO PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: as
pessoas se libertam em comunhão.*

Paulo Freire

Neste capítulo apresentarei o projeto Pedagogia Cidadã e seu percurso histórico de implantação e desenvolvimento no município onde esta pesquisa foi realizada, visando, com isso, contextualizar o campo desta pesquisa.

O projeto Pedagogia Cidadã teve a sua criação alinhavada ao momento histórico que a educação brasileira vivencia. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como discuti no capítulo anterior, redimensionou os caminhos da formação das professoras de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Essas mudanças foram estimuladas, e muito, pelo governo federal que tem seguido à risca a política neoliberal proposta pelo Banco Mundial.

Desse modo, temos visto o surgimento de uma infinidade de cursos de formação de professoras em todo o país. Entre eles, o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC). O PEC foi criado em 2001 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seu objetivo foi oferecer licenciatura às professoras efetivas do estado que lecionavam nas primeiras séries do ensino

fundamental.

Esse projeto foi implantado com a deliberação nº 12/2001 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Essa deliberação instituiu os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior, destinados:

(...) exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos, com formação em curso normal ou na habilitação de magistério, de nível médio, que estejam em exercício nas redes públicas de ensino e que tenham sido classificados em processo seletivo especial. (Art. 1º CEE 12/2001).

Apesar da deliberação do CEE, que autorizou a existência de cursos como PEC, houve uma mobilização da sociedade, em especial de docentes e discentes das universidades públicas de São Paulo, contrária à existência de cursos como esses para a formação de professoras. Isso porque, era favorável que o estado de São Paulo investisse mais em cursos regulares de formação e/ou cursos de formação em serviço que não utilizassem tecnologias de informação e comunicação.

Devido a essas pressões, com a conclusão da primeira turma do PEC, a Unesp, então, retirou-se da parceria com a Secretaria da Educação de São Paulo.

Com o discurso de que a Unesp não apoiava a formação de professoras como estava sendo feita no PEC, o então pró-reitor de graduação da Unesp, Dr. Wilson Galhego Garcia, apresentou o projeto Pedagogia Cidadã como uma “solução” aos problemas que o outro curso apresentava. O projeto Pedagogia Cidadã tinha o mesmo formato do curso anterior, mas com a diferença de possuir uma carga horária superior e apresentar conteúdos curriculares sobre fundamentos da educação.

Esse momento inicial do projeto foi bem ilustrado na entrevista do Prof. Dr. Palma Filho, coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã:

(...) houve uma resistência muito forte dentro da Unesp, a Unesp

não queria participar do PEC (...). O Professor Wilson, muito inteligente, muito espertamente (ele tem muita visão), chamou o pessoal que tinha resistência, que inclusive a Lourdes Marcelino era uma, e disse: “Olha, façam uma proposta alternativa que a Unesp encampa. Tudo bem, vocês não concordam com o PEC, porque vocês acham que o PEC está muito direcionado, é um projeto muito conteudista...”. Como de fato era, por exemplo, essa parte de formação geral do Pedagogia (Cidadã), no PEC não tinha, a ênfase do PEC era muito na segunda parte⁶ do nosso(...). Então foi isso: “Montem um programa alternativo”. Bom, aí lá pelas tantas, vai se chamar Pedagogia Cidadã. (trecho da entrevista do Prof. Dr. Palma Filho).

Como mostrarei no próximo tópico, o projeto Pedagogia Cidadã também gerou inúmeros debates no campo acadêmico. Essas discussões foram importantes por desvelarem o verso e o reverso do projeto no contexto da formação de professoras no país.

3.1 Discussões/Debates sobre o projeto Pedagogia Cidadã na Unesp

Em fevereiro de 2002, quando o projeto Pedagogia Cidadã ainda estava em fase de preparação, a Associação dos Docentes da Unesp (Adunesp) publicou a edição nº 1 dos *Cadernos da Adunesp*. Nesse caderno, foram sintetizadas as principais discussões dos docentes das universidades públicas de São Paulo quanto ao projeto. Neste tópico,

⁶Refere-se à área de Conhecimentos Específicos do projeto Pedagogia Cidadã.

apresentarei os pontos mais importantes desses debates, acrescentando alguns trechos da entrevista com o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã, que ajudam a esclarecer o ponto de vista dos realizadores desse projeto.

O principal argumento utilizado para justificar a necessidade de projetos como o Pedagogia Cidadã foi o contingente de cerca de 40 000 professoras que atuam na educação infantil e no ensino fundamental no interior do estado de São Paulo sem possuir formação em nível superior.

A Unesp, com seus cursos de Pedagogia tradicionais, levaria mais de 270 anos para formar todo esse pessoal, sendo que o prazo dado pela LDB 9394/96 era de apenas 10 anos (até 2007).

Em oposição a essas justificativas, alguns docentes se manifestaram na tentativa de desmistificar a necessidade do aligeiramento na formação e/ou certificação das professoras de educação infantil e ensino fundamental. Cavalari (2002) lembrou que o que está na atual LDB é: “somente serão admitidos os professores habilitados em nível superior, a partir de 2007” (grifo meu, art. 87). Ou seja, as professoras concursadas não serão demitidas, caso não tenham formação em nível superior após 2007, pois o que a lei prevê é que não poderá haver contratação de novas professoras sem formação em nível superior após essa data.

Essa interpretação equivocada da LDB, na verdade foi induzida pelo MEC, que seguindo as ordens do Banco Mundial, objetivava a certificação das professoras da educação infantil e séries iniciais do fundamental em um curto espaço de tempo, com um baixo custo.

Minto (2002), reforçando essa hipótese, mostrou que esses cursos especiais para a formação de professores (PEC e Pedagogia Cidadã) acompanham um novo paradigma pautado no neoliberalismo, cuja palavra de ordem é investir menos na educação através de cursos aligeirados.

Por outro lado, os defensores do projeto Pedagogia Cidadã argumentam que, se as universidades públicas não assumirem a formação dessas professoras, as particulares o farão e com má qualidade (Ribeiro, 2002).

Arelaro (2002) criticou, no entanto, esse ponto de vista, afirmando que uma licenciatura plena não pode ser de qualidade se for feita em tão pouco tempo e a distância. Isso, na verdade, estaria representando uma forma de sucateamento do ensino superior público.

Em oposição a esses argumentos, Ribeiro (2002) mostrou que o projeto Pedagogia Cidadã não se trataria de um curso aligeirado e a distância, pois as alunas freqüentariam as salas de aula diariamente, teriam trabalho monitorado e contariam com um material didático de qualidade confeccionado por professores da Unesp especialmente para esse público. Além disso, elas teriam acesso a recursos midiáticos e tecnológicos para facilitar a aprendizagem. Ainda segundo a autora, essas ferramentas já fazem parte dos novos tempos, da nossa civilização e elas devem ser utilizadas a favor da educação, melhorando, então, a qualidade do ensino, ao invés de o sucatear.

Uma outra questão que mereceu destaque nos debates foi a forma como o processo de implantação do projeto foi conduzido. Cavalari (2002) denunciou que tanto o PEC quanto o projeto Pedagogia Cidadã foram impostos à universidade. Para a

autora, o Pedagogia Cidadã não foi discutido nas congregações das faculdades: foi imposto. Os docentes da Unesp foram consultados apenas para sugerirem ementas às disciplinas de um curso que já tinha a sua metodologia delineada.

Essa denúncia de Cavalari (2002) é lembrada em um trecho da entrevista do Prof. Dr. Palma Filho:

Eu inclusive participei da primeira reunião com o Prof. Wilson Galhego, ele estava assumindo a pró-reitoria, logo no início da gestão do Trindade, e houve uma reunião lá do Conselho Universitário, lá na Alameda Santos, com todas as unidades [da Unesp] para apresentar o programa [PEC], e lá se estabeleceu um grande tumulto. O pessoal não queria, e não sei o quê. Inclusive eu ajudei a defender o programa. Eu sempre defendi esses programas, eu acho que eles têm um alcance social muito grande. (trecho da entrevista do Prof. Dr. Palma Filho).

Em meio a essas discussões, uma outra bandeira foi levantada: a do uso inadequado do nome “Pedagogia” para designar um curso especial de formação de professoras. Houve uma mobilização de alunos e professores dos cursos de Pedagogia contrários a esse uso errôneo do campo epistemológico dessa ciência.

Essa mobilização foi interpretada pelos defensores do projeto como equivocada, pois o projeto Pedagogia Cidadã ofereceria habilitações semelhantes às do curso de Pedagogia tradicional. Evidenciou-se, ainda, que as professoras/alunas⁷ do projeto teriam um perfil diferente dos alunos dos cursos de Pedagogia tradicionais da Unesp e, por isso, não necessitariam de um curso igual. As professoras/alunas do Pedagogia

⁷ Chamarei as alunas do projeto Pedagogia Cidadã de professoras/alunas neste texto, pois era dessa forma que os coordenadoras do projeto e elas próprias se intitulavam.

Cidadã seriam, em sua maioria, educadoras que já atuavam há vários anos na educação, ao contrário dos alunos dos cursos de Pedagogia tradicionais, que, em sua maioria, não atuam efetivamente nesse campo.

O Prof. Dr. Palma Filho, também discutiu essa questão em sua entrevista:

No fundo, é o seguinte: as inovações da LDB, as universidades públicas ignoraram, as universidades públicas ainda estão presas ao modelo tradicional. E, aliás, foi por isso que houve resistência ao próprio Pedagogia Cidadã internamente, porque fica aquela coisa de ficar preso ao modelo tradicional. Então, na realidade, quando a resolução do reitor saiu, em 2003, ela definiu que era um curso de Pedagogia para docência e gestão, aí ficou claro: agora é um curso de Pedagogia. (trecho da entrevista com Prof. Dr. Palma Filho).

Machado (2002) valorizou a importância de projetos como o Pedagogia Cidadã para incluir a demanda reprimida de professoras que concluíram o Magistério e que trabalham pela educação no estado de São Paulo, mas que não puderam continuar seus estudos por motivos sociais e econômicos. O estado, na verdade, teria uma dívida social com essas professoras.

Entretanto, a Adunesp (2002) alertou para o perigo de uma inclusão às avessas, isto é, para os alunos dos cursos tradicionais se oferece um ensino de qualidade garantido pela inter-relação do tripé ensino – pesquisa – extensão e, para as alunas dos cursos especiais, um ensino mais rápido e barato, apenas para atender à demanda social.

Scheibe (2002), também, aludiu ao gasto de recursos públicos na compra de equipamentos de alto custo (equipamentos para a transmissão e recepção de

teleconferências e videoconferências) para cursos pontuais, ao invés de se investir nas estruturas dos cursos existentes para a ampliação de vagas permanentes.

Com todas essas discussões, é possível perceber que a implantação do projeto não foi nada tranquila. A partir do próximo tópico, passarei a apresentar o projeto Pedagogia Cidadã como se caracterizou no município pesquisado.

3.2 Apresentando o projeto Pedagogia Cidadã

O projeto Pedagogia Cidadã se constituiu em um projeto institucional da Unesp. Seu objetivo principal foi oferecer um curso especial para a formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental das redes municipais do estado de São Paulo.

A Resolução Unesp-21, de 24/04/2003, em seu artigo 1º, afirmou o seguinte:

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã, destinado preferencialmente a professores da rede pública, será constituído pelos seguintes eixos formadores:

I – Formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental;

II – Formação de Gestores para a Unidade Escolar. (grifo meu).

O uso da palavra “preferencialmente”, abriu a possibilidade para que profissionais de outras áreas pudessem cursar o Pedagogia Cidadã. Como exemplo, houve um município em que uma das turmas foi constituída, em grande parte, por agentes penitenciários que não tinham qualquer vínculo com o departamento de educação do município em questão. Isso foi muito grave, pois um dos objetivos do

projeto é o aproveitamento das experiências das professoras em serviço. Desse modo, como pessoas que não tinham qualquer vivência na educação infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental teriam uma formação adequada em um projeto como o Pedagogia Cidadã? Para elas o projeto pode ter sido, apenas, para suprir uma necessidade de certificação.

Mesmo com essa brecha, a grande maioria das turmas foi formada unicamente por professoras que estavam em serviço na educação das prefeituras conveniadas, como foi o caso do município pesquisado.

O projeto teve como princípios norteadores formar professoras para atuarem na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar em uma perspectiva reflexiva, buscando articular os saberes teóricos aos saberes da prática docente.

De acordo com o Manual Acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã, os objetivos do curso foram:

Objetivo Geral

- Oferecer formação em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia, aos professores e profissionais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências por parte dos alunos, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual;
- estimular a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno, possibilitando-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva científica;
- estimular a prática de trabalho interativo e criativo na unidade escolar, aprimorando formas coletivas e interdisciplinares de intervenção;
- possibilitar aos alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas;

- incentivar o intercâmbio entre a Universidade e as Prefeituras Municipais;
- contribuir para a interação entre as diversas modalidades de ensino, especialmente Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Manual Acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã, p. 9-10).

Nos próximos tópicos, mostrarei as estratégias e método de ensino do projeto para que esses objetivos fossem alcançados.

3.2.1 Dos convênios entre Unesp e prefeituras⁸

Diferentemente do PEC, em que o projeto foi consolidado com a parceria entre universidades e Secretaria Estadual de Educação, o projeto Pedagogia Cidadã aconteceu devido ao convênio entre municípios do estado de São Paulo e Unesp. Para firmar esse convênio, as prefeituras tiveram que se comprometer a:

- Formar turmas de até 50 professoras/alunas;
- Disponibilizar salas de aula e ambientes de recepção de teleconferência e videoconferência;
- Disponibilizar salas para estudos on-line/off-line, com laboratório de informática, com no mínimo dez computadores interligados em rede de forma a permitir o acesso a todas as alunas matriculadas;
- O município deveria pagar mensalmente o valor de R\$7337,00 por turma,

⁸ As informações técnicas apresentadas sobre os convênios entre Unesp e prefeituras, neste tópico, foram extraídas do site oficial do projeto Pedagogia Cidadã (<https://sol.unesp.br>), no mês de janeiro de 2005.

somando-se a este, o valor de R\$ 1850,00 referente ao Link-Intragov⁹.

Além desses convênios, a Unesp recebeu do governo do estado de São Paulo cerca de R\$17 milhões para a compra de equipamentos e pagamento de pessoal. Até julho de 2005, 43 municípios firmaram convênio com a Unesp e 89 turmas foram formadas, totalizando 4105 alunas que freqüentaram o curso.

Em sua entrevista, o Prof. Dr. Palma Filho fala sobre a relação entre prefeituras e Unesp:

(...) É uma experiência nova para nós e, também, para as prefeituras, porque é aquela história: tem prefeitura que até hoje não cumpriu o convênio, até hoje não montou a sala para videoconferência, tem prefeitura que não está tendo tele [teleconferência], porque não providenciou os equipamentos, tem prefeitura que larga o curso, porque simplesmente fez o convênio e não acompanha nada, é como se não existisse, deixa lá solto (...).

Na realidade, nós tivemos, por iniciativa nossa, 2 reuniões com as prefeituras. Uma que foi aqui em São Paulo, logo no início, e outra que eu fiz percorrendo todos os Pólos, reunindo nos Pólos as prefeituras. Uma foi no início, e outra foi mais ou menos na metade do curso.

O que existe é uma relação que é diária, e é em função dos problemas que vão acontecendo. Então, surge alguma coisa, ou a professora liga para a gente e pede uma intervenção. Porque muita coisa se resolve com o Coordenador do Pólo, então, eu não tenho o controle aí. Eu sei que comigo quase toda semana eu tenho que interferir. Aliás, eu sou o mais solicitado pelas próprias prefeituras e não pelo pessoal do curso, porque o

⁹ O Link-Intragov corresponde a um site que as professoras/alunas utilizariam para tirarem dúvidas on-line; este link não funcionou nas turmas pesquisadas.

pessoal do curso vai até o Coordenador. Também, tem o seguinte, geralmente, os coordenadores levam o problema para a Célia David, que funciona junto comigo como se fosse uma espécie de sub-coordenadora. A Célia tem a responsabilidade de coordenar os Pólos. A Célia, praticamente toda semana, faz inclusive as reuniões em videoconferência, porque ela está em Franca, onde eles têm um estúdio, então, ela faz as reuniões com os prefeitos por videoconferências. O acompanhamento existe, ele é um processo permanente, mas formais nós tivemos duas [reuniões].

Como se pode observar a relação com as prefeituras começou depois que o curso já estava delimitado, após a firmação dos convênios. A relação Unesp – prefeituras se deu, na maioria das vezes, no sentido de resolução de problemas para o andamento do curso.

Na prefeitura pesquisada, a assinatura do convênio com a Unesp aconteceu em uma cerimônia bem disputada. A manchete que noticiou a assinatura do convênio, publicada em um jornal local, foi a seguinte: “Unesp cria curso de Pedagogia no município”. A importância dada ao evento era devido ao interesse dos políticos locais de que a Unesp encampasse dois cursos da faculdade municipal. Na reportagem, a justificativa para a firmação do convênio era a necessidade do município se adequar às exigências da LDB (1996) para a formação de professoras.

Para detalhar esse momento inicial, vejamos alguns trechos das entrevistas com duas professoras/alunas do projeto:

Bem, um ano antes de vir o Pedagogia (2001) estava a maior conversa na cidade, no Departamento (de Educação), que eles trariam um curso para nós, educadoras que não tinham formação. Porque, de acordo com a lei (LDB), me parece que

quem não tivesse a formação até 2007 não poderia trabalhar na educação. (Maria, professora de creche).

Eu imaginava que seria igual na universidade mesmo, eu imaginava que teria troca de professores, que seriam as matérias iguais, mesmo sendo 2 anos e meio de curso. Eu imaginava que ia ser assim: que ia ter troca de professores, que não seria por módulos, que os textos seriam xérox. (Ana, professora de pré-escola).

Após a assinatura dos convênios, as prefeituras ficaram responsáveis pelas inscrições das candidatas no processo seletivo do Vestibular. A prova do Vestibular foi realizada pela Fundação para o Vestibular da Unesp (VUNESP).

Pela inscrição no processo seletivo, as candidatas tiveram que pagar uma taxa de R\$ 50,00 e apresentar documentos que comprovassem a conclusão do ensino médio.

A resolução Unesp no. 29/2002 estabeleceu as normas para esse processo seletivo e, em seu artigo 7º, descreveu o formato da prova:

O Processo Seletivo será realizado em uma única fase, constando das seguintes provas:

I – Conhecimentos Gerais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia);

II – Redação.

§ 1º - A prova de Conhecimentos Gerais, sob a forma de teste de múltipla escolha, constará de 60 questões, assim distribuídas: Língua Portuguesa (15), Matemática (15), Geografia (10), História (10), Ciências (10), com valor máximo de 60 pontos.

§ 2º - Prova de Redação constituída de uma redação em gênero dissertativo, com valor máximo de 40 pontos. (Art. 7º da Res. Unesp 29/2002).

As professoras/alunas comentaram esse momento do vestibular em suas entrevistas:

(...) Então foi falado: “Você tem que fazer Pedagogia” e, como a gente que trabalha na prefeitura não ganha muito, no dia eu nem tinha o dinheiro para pagar a inscrição. Aí, a minha diretora disse: “Não, você vai fazer esse curso”, e eu disse que não ia fazer, porque eu tinha Magistério, mas ela falou: “Não, você tem que fazer, porque eles estão falando que quem não fizer, mesmo as professoras do fundamental, vão passar para o Serviço Diversos. É o comentário”. Então eu disse que não ia fazer porque não tinha dinheiro para pagar a inscrição, que era R\$ 50. Ela falou, então, que tinha o dinheiro e me emprestava e me deu. Então eu fui no Departamento com a Beatriz (Coordenadora Pedagógica Geral), e pedi para ela se não dava para descontar a inscrição do meu pagamento no começo do mês, e ela fez isso e eu devolvi o dinheiro para a minha diretora. Aí, a Beatriz falou: “Quem passar nas 100 vagas vai conseguir o curso de graça!”. Aí eu passei dentro das 100 vagas, e estou aqui no Pedagogia Cidadã. (Sônia, professora de creche).

Eu e todo mundo que eu tinha contato, a gente achou que não teria o Vestibular. Por ser um curso especial e próprio para os professores, a gente achou que não teria mas, quando surgiu, foi-nos falado que a gente teria que fazer o Vestibular. Houve inscrição, e a gente teve que fazer esse Vestibular em (cidade maior, distante aproximadamente 200 km. do município estudado). O Vestibular foi um dia só, mas o nível do Vestibular foi nível Unesp mesmo, bem difícil. (Eduarda, professora de pré-escola).

No município estudado, o Departamento de Educação permitiu a inscrição apenas de educadoras que estavam trabalhando na educação infantil e/ou no ensino

fundamental. Foram aceitas as inscrições tanto das professoras efetivas como das professoras contratadas por tempo determinado. Como formação anterior, exigiu-se apenas o nível médio (não foi exigida formação em curso de Magistério). Ao final do processo seletivo, foram formadas duas turmas do projeto.

Uma situação problemática que se configurou nos convênios firmados com a Unesp foi a cobrança de mensalidades das professoras/alunas que freqüentavam o curso. A Unesp, mesmo sendo uma universidade pública e gratuita, possuía turmas do Pedagogia Cidadã em que eram cobradas mensalidades. Essas cobranças foram feitas por algumas prefeituras, como forma de ressarcimento dos valores que pagavam à Unesp pela manutenção do projeto.

No município, onde foi realizada esta pesquisa, essa cobrança aconteceu no início do curso às professoras que não eram efetivas em seus cargos, ou seja, às professoras/alunas que eram contratadas por tempo determinado pela prefeitura. As alunas cessaram o pagamento das mensalidades quando tomaram conhecimento de que esse pagamento era ilegítimo.

O início das aulas do projeto se deu em outubro de 2002, com uma cerimônia de abertura que contou com a presença do prefeito, do secretário da educação, da coordenadora pedagógica geral da educação municipal, das professoras/tutoras¹⁰ e das professoras/alunas. Houve a apresentação de um vídeo institucional da Unesp que apresentou o projeto. O prefeito e o secretário discursaram e fizeram a entrega do primeiro caderno de formação, o módulo Introdutório. Após a cerimônia, aconteceu um coquetel.

¹⁰ Apesar de oficialmente se utilizar o termo professora para designar a responsável pela turma no município, o termo professora/tutora era o mais empregado nas falas das professoras/alunas e coordenadores do curso e, por isso, o utilizarei neste texto.

No dia seguinte à cerimônia de abertura, as aulas foram iniciadas sob a coordenação das professoras/tutoras das turmas.

3.2.2 Da caracterização do curso

A realização do projeto Pedagogia Cidadã, na prefeitura pesquisada, aconteceu no período de outubro de 2002 até maio de 2005. Para tanto, foram utilizados cinco ambientes de aprendizagem, localizados em dois espaços diferentes: Fundação Municipal de Educação - 2 salas de aula (uma para cada turma), 1 laboratório de informática com 20 computadores conectados à Internet, 1 sala de aula com capacidade para 100 alunas, onde eram exibidas as videoconferências – e Departamento Municipal de Educação - 1 anfiteatro onde eram exibidas as teleconferências.

As atividades do projeto foram organizadas em 4h diárias, de segunda a sábado. Essas atividades eram as seguintes: trabalhos monitorados com as professoras/tutoras, atividades no laboratório de informática, 2 videoconferências por semana e uma teleconferência a cada 15 dias.

Nas salas de aula, as professoras/alunas realizavam atividades monitoradas por uma professora/tutora. Os trabalhos eram baseados nos conteúdos dos cadernos de formação de cada módulo de aprendizagem. Nas turmas pesquisadas, as principais estratégias de estudo foram: seminários, exibição de filmes, discussão dos textos em

grupos, aulas expositivas, uso de dinâmicas, oficinas pedagógicas, promoção de passeios dirigidos e presença de convidados para realização de palestras.

Antes de apresentar cada módulo de aprendizagem às professoras/alunas, as professoras/tutoras participavam de um Seminário de Capacitação em São Paulo, com duração, em geral, de 15 horas. Nesses eventos os organizadores dos cadernos de formação apresentavam e discutiam os conteúdos a serem estudados pelas professoras/alunas. O Prof. Dr. Palma Filho em sua entrevista falou sobre esses seminários:

É, os Seminários não estavam nem previstos. Os Seminários surgiram quando nós vimos, logo no primeiro Caderno, que não ia haver tele e nem vídeo basicamente [nos primeiros meses do curso]. Então, a gente ia trabalhar muito em cima de texto e, aí, tinha 2 problemas: tinha que ter textos bons no Caderno e tinha que dar um preparo para os professores, porque os professores, na realidade, têm que dar conta de todos os temas. Como é o teu caso, você é psicóloga, como você vai encarar matemática? Então, você, realmente, tem que fazer o Seminário para poder orientar um pouco como é que trabalha o Caderno, quais são as questões principais que têm o texto. E, também, nós tivemos Seminários bons e Seminários péssimos. Teve Seminário que eu tenho certeza que vocês não aproveitaram nada, porque o Seminário não foi bem feito, não foi bem dado e etc.

Além das atividades com a professora/tutora, uma vez por semana as alunas utilizavam por duas horas o laboratório de informática. As turmas foram distribuídas de forma que houvesse um computador para cada aluna. Nesse espaço, elas

aprenderam noções básicas para navegar na Internet e para utilizarem o software *Microsoft Office*. Para isso, contaram com o apoio de um estagiário. Essas noções passadas tinham o intuito de auxiliá-las em pesquisas para a preparação de aulas e trabalhos acadêmicos.

Esses conteúdos de informática foram dados a elas sem qualquer orientação da coordenação central do projeto Pedagogia Cidadã. Essa iniciativa partiu dos estagiários, das professoras/tutoras e professoras orientadoras das turmas, dado a existência do laboratório de informática e falta de material didático. Os estagiários, então, procuraram orientar as professoras/alunas no que elas queriam saber e, quase sempre, essas dúvidas eram quanto ao uso da Internet e do software *Microsoft Office*.

As teleconferências eram geradas para todos os Pólos receptores e ficavam sob a responsabilidade de professores universitários da própria Unesp ou por ela convidados. As teleconferências aconteciam às sextas-feiras (quinzenalmente). No município pesquisado, elas eram exibidas em um telão, em um ambiente confortável, com cadeiras almofadadas e boa qualidade de som. Além disso, tínhamos um telefone à disposição, para que as alunas enviassem perguntas aos professores palestrantes.

Já as videoconferências, geradas nos estúdios localizados nos diversos Pólos da Unesp, eram proferidas por docentes-pesquisadores de cada universidade ou por educadores convidados. As videoconferências eram exibidas duas vezes por semana. As turmas pesquisadas assistiam às videoconferências em um televisor de 29 polegadas cujas qualidades de imagem e som eram ruins. Nas videoconferências, a comunicação com o palestrante podia ser feita simultaneamente através de uma *webcam*, assim a imagem de quem está perguntando aparece na TV, de forma que os

municípios que recebem o sinal podem vê-la. A seguir, o coordenador do projeto descreve as tele e videoconferências:

As teleconferências abordam um tema mais geral, elas não têm aquela especificidade da vídeo. Na tele, primeiro você escolhe um professor universitário que já tem uma visão maior do todo do assunto, do tema. Há uma interação, é interessante que a vídeo também permite uma interação, mas eu tenho observado certas vídeos que não há interação. No caso da tele tem. Teve algumas que eu vi, você fala meia hora e já começam as perguntas e, aí, quando tem essas perguntas a dinâmica fica melhor, pelo menos para mim fica, pois eu sou mais objetivo na pergunta. Então, o que eu acho que faz com que o pessoal goste mais da tele é um pouco isso: primeiro o profissional geralmente é um cara mais gabaritado, quer dizer, ele já tem uma experiência na área, então, ele pode dar mais exemplos sobre o assunto, ele não fica tão preso ao texto. Se bem que nós tivemos teleconferências que a pessoa leu o tempo inteiro, aí fica também muito chato. E outra, ela cansa menos, porque são 2 por mês. As vídeos, onde está funcionando direitinho, são duas por semana. É cansativo, e é à noite, também, na maior parte das turmas. O fato de ser à noite, se a dinâmica não for boa, o pessoal cansa logo. (trecho da entrevista com o Prof. Dr. Palma Filho).

Dessa forma, tentei caracterizar o formato/metodologia de trabalho do projeto Pedagogia Cidadã no município estudado. No próximo tópico, detalharei os papéis dos profissionais envolvidos nesse projeto.

3.2.4 Dos atores envolvidos no projeto

A coordenação do curso era composta por:

- Coordenação Geral;
- Coordenação Geral Adjunta;
- Comitê Técnico-Científico;
- Vice-Coordenadoria Administrativa;
- Coordenação de Texto e Cadernos;
- Coordenação de Recursos Tecnológicos e Editoração;
- Coordenação de Capacitação e Eventos;
- Coordenação de atividades dos Pólos.

A coordenação era responsável pela organização e produção dos materiais didáticos, capacitação dos professores/tutores, organização das teleconferências, criação do regimento interno do projeto e acompanhamento das ações do projeto em todo o estado de São Paulo.

Cada turma do curso contava, também, com os seguintes profissionais: professor/tutor, estagiário, professor orientador e coordenador de Pólo.

De acordo com o regimento interno do projeto, eram atribuições da professora/tutora da turma:

- a) atuar na organização do trabalho pedagógico da turma e na condução das atividades, incluindo a busca de diferentes estratégias para o aprendizado;
- b) atuar como mediador entre os alunos, o orientador e o

coordenador do pólo;

c) acompanhar, em conjunto com o orientador, o progresso dos alunos durante o curso, através de análises e correções de provas e trabalhos avaliativos;

d) registrar a frequência dos alunos e relatar os resultados à Secretaria Geral do Curso, bem como realizar outras atividades de apoio ligadas à área acadêmica. (Manual acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã p. 20).

A formação exigida para a contratação dos professores/tutores foi licenciatura plena. No caso da prefeitura pesquisada, uma professora tinha formação em Psicologia e a outra em Educação Artística.

O estagiário era responsável por acompanhar as alunas no laboratório de informática. Além disso, zelava pelo bom funcionamento dos equipamentos de recepção das teleconferências e videoconferências. O estagiário era um estudante universitário com noções de informática que recebia uma bolsa do projeto. A comunicação entre o comitê central e estagiário era feita por videoconferência agendada pelo comitê.

A professora orientadora da turma tinha as seguintes atribuições:

a) acompanhar a evolução acadêmica da turma, através de análises e correções de provas e trabalhos avaliativos;

b) orientar individualmente os alunos em seus projetos de pesquisa e na realização das atividades de estágio curricular supervisionado;

c) sugerir estudos adicionais aos professores de turma;

d) auxiliar o professor de turma na elaboração de atividades de aprendizagem para os alunos;

e) ser o principal interlocutor entre o professor de turma e a coordenação do Pólo;

f) fazer visitas periódicas aos ambientes de aprendizagem e

g) orientar o trabalho de conclusão de curso com as orientações do projeto pedagógico do curso. (Manual acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã, p. 21).

As professoras orientadoras da turma pesquisada eram doutoras da Unesp, professoras do curso de Pedagogia do Pólo. As professoras orientadoras visitavam as suas turmas, em geral, uma vez ao mês.

Nas turmas pesquisadas a coordenação do Pólo foi feita por duas professoras doutoras da Unesp. As coordenadoras do Pólo tinham a função de:

- a) fazer a mediação entre as turmas e a administração municipal;
- b) encaminhar propostas de solução para problemas técnico-administrativos que ocorram com as turmas do Pólo que coordena;
- c) cuidar junto à prefeitura municipal para que condições infra-estruturais e operacionais estejam presentes para o bom funcionamento dos ambientes de aprendizagem. (Manual Acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã, p. 21).

Cada Pólo era composto por um conjunto de municípios conveniados coordenados por uma unidade da Unesp. Os coordenadores ficavam nesta unidade, onde eram responsáveis pela organização das videoconferências e resolução de problemas com as prefeituras como a manutenção dos equipamentos de videoconferência e teleconferência e outros indicados pelas professoras/tutoras.

3.2.5 Da caracterização das professoras/alunas pesquisadas

No município pesquisado, 92 professoras/alunas e 1 professor/aluno freqüentaram o projeto Pedagogia Cidadã. Participaram desta pesquisa todas as alunas do curso que atuavam na educação infantil (37 professoras/alunas).

As professoras desta pesquisa eram mulheres, a maioria com idade entre 25 e 40 anos. Moravam no município sede do curso 31 professoras/alunas, e 6 residiam em municípios menores da região. Todas as participantes trabalhavam em instituições públicas de educação infantil.

A grande maioria delas (31 professoras/alunas) freqüentou o curso de

Magistério antes de iniciar o Pedagogia Cidadã. Além disso, 4 professoras já tinham nível superior e 5 tinham feito outros cursos no ensino médio que não o Magistério.

Todas as professoras estudaram em escolas públicas no ensino médio, sendo que 54% concluiu o ensino médio na década de 1990.

A maior parte das professoras estava trabalhando na educação infantil a menos de 5 anos e 70% delas foram admitidas em seus cargos por concurso público.

Quando questionadas a respeito do motivo para estarem cursando o Pedagogia Cidadã, as professoras forneceram as seguintes informações:

- 25 respostas falavam em “ampliar os conhecimentos”;
- 17 respostas em “certificação”;
- 16 respostas em “melhorar a prática dentro da sala de aula”;
- 14 respostas em “o sonho de ter formação em nível superior”;
- 13 respostas em “pela oportunidade de ser no município e/ou gratuito”;
- 01 resposta em “para ser diretora”;
- 01 resposta em “para ser professora do ensino fundamental”;
- 01 resposta em “para fazer pós-graduação”.

O salário das professoras de creche, que trabalhavam 40 horas semanais, era de um salário mínimo e o das professoras da pré-escola, que trabalhavam meio período, era de um salário mínimo e meio aproximadamente. A maior parte delas era casada e tinha filhos pequenos em idade escolar.

3.2.2 Da estrutura curricular

Apesar do início das aulas do projeto Pedagogia Cidadã ter se dado em outubro de 2002, apenas em abril de 2003 foi estabelecida oficialmente a sua estrutura curricular. De acordo com a Resolução Unesp 21/2003, a estrutura curricular ficaria assim constituída:

- Formação Geral: 660 horas
- Conteúdos e Tratamento Metodológico: 1110 horas
- Gestão da Unidade Escolar: 420 horas
- Atividades Científico-Culturais: 200 horas
- Estágio Profissional: 400 horas
- Prática de Ensino: 400 horas
- Trabalho de Conclusão de Curso: 200 horas
- Total Geral: 3390 horas

Os módulos de aprendizagem foram confeccionados de acordo com os conteúdos propostos por essa estrutura curricular. A seguir, apresento a estrutura curricular como foi trabalhada efetivamente nas turmas pesquisadas:

Quadro 4 – Estrutura Curricular da turma 1 do projeto Pedagogia Cidadã

FORMAÇÃO GERAL	
Introdutório ao projeto Pedagogia Cidadã	180 horas
História da Educação	120 horas
Filosofia da Educação	116 horas
Ética e Cidadania	112 horas
Psicologia da Educação	92 horas
Fundamentos de Sociologia e Antropologia da Educação	124 horas
Didática	124 horas
TOTAL	868 horas
CONTEÚDOS E TRATAMENTO METODOLÓGICO	
Educação Infantil	132 horas
Alfabetização	150 horas
Língua Portuguesa e Literatura	184 horas
História	120 horas
Geografia	120 horas
Ciências e Saúde	120 horas
Matemática	152 horas
Artes	90 horas
Educação Física	90 horas
TOTAL	1158 horas
GESTÃO DA UNIDADES ESCOLAR	
Organização e Gestão do Trabalho na Escola	120 horas
Legislação Educacional	64 horas
Gestão Curricular e Avaliação	120 horas
Gestão da Informação	72 horas
Política e Economia da Educação	60 horas
TOTAL	436 horas
Vivências Artístico-Pedagógicas	120 horas
Estágio em Educação Infantil	200 horas
Estágio nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental	200 horas
Estágio em Gestão Escolar	200 horas
Atividades Científico-Culturais	200 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	200 horas
TOTAL GERAL	3582 horas

Como é possível notar, a carga horária do curso excedeu em mais de 190 horas a da matriz curricular oficial (Resolução Unesp 21/2003). Essas horas a mais se devem, em sua maioria, ao Módulo Introdutório (180 horas de duração), que foi ministrado no início do projeto e não consta na matriz curricular da Resolução Unesp

21/2003.

O Módulo Introdutório parece ter sido desenvolvido devido à ausência de estrutura curricular no começo do projeto. A matriz curricular do curso foi oficializada apenas 6 meses após o seu início. O fato do projeto ter se iniciado mesmo antes da aprovação de um currículo pode ser devido à pressa em iniciar as aulas antes das eleições para governador do estado em 2002, visto o investimento do governo estadual no projeto (cerca de R\$17 milhões).

As ementas dos módulos de aprendizagem foram organizadas por professores da própria Unesp e supervisionadas pelo Comitê Técnico Científico do projeto. Em todos os módulos, houve a preocupação de se adequar aos conteúdos aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao perfil das professoras/alunas atendidas.

Na entrevista do Prof. Dr. Palma Filho, esse processo de elaboração dos cadernos de formação (módulos de aprendizagem) é descrito com mais detalhes:

Inicialmente, nós estabelecemos um quadro curricular. Quais vão ser os grandes conteúdos? Isso está lá, está dividido, na realidade em 3 blocos: Fundamentos, Conteúdos Específicos e Metodologias e Gestão, é isso. Se não me engano, são 23 ou 22 temas que geraram 22 ou 23 cadernos.

Bom, o Comitê [Científico] ele se reúne e discute e, no final, decide quem vai ficar responsável pelo Caderno [de Formação]. Pode ser um membro do próprio Comitê,(...) como pode ser um colega da própria universidade que nós convidamos. Esse coordenador apresenta um sumário inicial, como ele pensa o Caderno, quais vão ser os grandes temas abordados no Caderno, os textos e ele monta a equipe como ele quiser, ele convida quem ele quiser para formar um grupo que vai ser responsável pelos textos. A primeira produção vem para o

Comitê, o Comitê analisa os textos, propõe mudanças, ou não propõe, propõe até retirada de textos, como nós já tivemos. (...) Nós queremos saber se está adequado ao público que frequenta o curso (...) e é assim que o Caderno sai. (trecho da entrevista com o Prof. Dr. Palma Filho).

Entre os vários módulos, gostaria de chamar a atenção para o de Educação Infantil, visto o interesse desta pesquisa na formação das professoras desse nível da educação básica.

Apesar do projeto Pedagogia Cidadã se propor a oferecer formação para as professoras atuarem na educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e na gestão escolar, parece ter havido maior ênfase apenas nos dois últimos eixos, sendo a formação para a educação infantil deixada de lado. Apesar dos cadernos de formação conterem alguns textos que relacionam o tema em estudo à educação infantil, a maior ênfase sempre foi no ensino fundamental.

Apenas o módulo de educação infantil foi exclusivamente direcionado para essa formação. Esse caderno de formação trouxe textos dos seguintes temas: história da infância no Brasil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o binômio cuidar/educar, desenvolvimento infantil e o brincar, as linguagens da infância, as teorias dos contos de fadas, além dos cuidados com a alimentação da criança. Os autores dos textos foram: Moysés Kuhlmann Jr., José Gerardo Matos Guimarães, Damaris Gomes Maranhão, Elza Corsi de Oliveira, Adriana Klisys, Maria Nazaré da Cruz, Maria Flôr Dias, Marilza da Silva, Marisa Lajolo e Marie Louise von Franz.

Além dos módulos de aprendizagem, a estrutura curricular do curso propôs outras formas de aprendizagem que buscavam valorizar a formação em serviço dessas

professoras/alunas. Essas atividades consistiram nas vivências artístico-pedagógicas, nas atividades científico-culturais e nos estágios.

As vivências artístico-pedagógicas foram trabalhos que as professoras/alunas desenvolveram em dois projetos: em classes da educação infantil e em classes do ensino fundamental, com o objetivo de abordar conteúdos diversos a partir de atividades artístico-pedagógicas. Para isso, as alunas contaram com um caderno de formação que trouxe textos que discutiam como trabalhar com a pintura, música, mídia e literatura infantil na sala de aula. Após a conclusão de seus projetos, as professoras/alunas elaboraram relatórios, que foram corrigidos pela professora orientadora da turma.

As atividades científico-culturais tinham o objetivo de valorizar a formação pessoal das professoras/alunas. Dessa forma, nas turmas pesquisadas, foi exigido que as professoras/alunas entregassem 10 relatórios de atividades culturais realizadas por elas. Esses relatórios deveriam explicitar o valor da atividade desenvolvida para a formação da professora/aluna. As atividades propostas pela coordenação do Pólo para esses relatórios foram: leitura de livros, passeios culturais (teatros, exposições, cinema, passeios históricos), participação em congressos e eventos relacionados à educação e construção de materiais didáticos.

O estágio curricular consiste em um processo que visa à integração entre os conhecimentos práticos e teóricos da formação acadêmica das professoras/alunas. O início dos estágios se deu após o cumprimento da carga horária de 1.200 horas do curso (ou seja, após março de 2004). As professoras/alunas deveriam cumprir 600 horas de estágio distribuídas da seguinte forma:

- Educação Infantil: 200 h
- Primeiras Séries do Ensino Fundamental: 200 h
- Gestão Escolar: 200 h

Para as alunas que estavam em efetivo exercício da docência, poderiam ser descontadas até 200 horas do estágio, desde que fosse até 100 horas na educação infantil e outras 100 horas nas primeiras séries do ensino fundamental.

As atividades das alunas deveriam ser organizadas em um projeto e, depois de realizadas, tornar-se-iam objeto de um relatório circunstanciado. O Manual de Estágio do projeto Pedagogia Cidadã descreve as atividades de estágio da seguinte forma:

A distribuição da carga horária de estágio deverá contemplar 200 horas de Gestão da Unidade Escolar, destinadas à observação e participação.

Em Educação Infantil serão realizadas 200 horas de estágio assim distribuídas: 50 horas para observação e relatório; 50 horas para participação e relatório e 100 horas para monitoria, as quais compreendem a efetiva realização de 6 atividades nos conteúdos específicos desse nível de ensino (Iniciação à Alfabetização, Iniciação à Matemática, Artes, Ciências e Saúde, Educação Física) e seu respectivo relatório.

No Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries) serão realizadas 200 horas de estágio assim distribuídas: 50 horas para observação e relatório; 50 horas para participação e relatório e 100 horas de regência, as quais compreendem a ministração de 8 aulas sobre: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Saúde, Educação Física, bem como seu respectivo relatório. (Manual de Estágio do projeto Pedagogia Cidadã, p. 9).

O último tópico da estrutura curricular compreende o Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo dessa atividade é a iniciação da professora/aluna no campo da pesquisa. Para a realização desta atividade, as alunas contaram com o módulo de metodologia de pesquisa científica e educacional, além da orientação da professora orientadora da turma. Essa orientação, na maioria das vezes, foi dada coletivamente uma vez ao mês. Nos últimos 6 meses do projeto as professoras orientadoras passaram

a visitar a turma duas vezes ao mês e a fazer orientações individuais.

3.2.6 Da frequência e da avaliação do rendimento escolar

A presença das professoras/alunas nas atividades programadas do projeto Pedagogia Cidadã era obrigatória, sendo que a responsabilidade de sua verificação era da professora/tutora da turma.

As professoras/alunas que atingiram 30% de ausência no curso foram automaticamente desligadas do projeto. No município pesquisado, 3 alunas perderam o curso por esse motivo. A questão da frequência foi muito cobrada durante todo o Pedagogia Cidadã, pois não se admitia a possibilidade, no município pesquisado, do projeto ser considerado um curso vago, sem a exigência de presença.

A avaliação do rendimento escolar era expressa numa escala numérica de 0 a 10, e acontecia de três maneiras: (1) Prova Escrita, (2) Avaliação de Participação e (3) Provão.

Ao final de cada módulo de aprendizagem, as professoras/alunas realizavam uma Prova Escrita. As questões dessa prova eram elaboradas pelos organizadores dos cadernos de formação e objetivavam avaliar se o conteúdo estudado tinha sido apreendido pelas alunas de tal forma que elas conseguissem articular o conteúdo teórico com a prática escolar. Para a realização dessa avaliação, as alunas tinham a possibilidade de consultar o módulo de aprendizagem. Essas avaliações eram

corrigidas pela professora orientadora da turma.

A Avaliação de Participação acontecia durante os estudos de cada módulo de aprendizagem. Essa avaliação era feita pela professora/tutora e tinha o objetivo de analisar a participação das professoras/alunas nas atividades propostas durante o período de estudos dos cadernos de formação.

O Provão era uma avaliação elaborada pelo Comitê Técnico Científico ao final de cada eixo de formação. Nos eixos de Formação Geral e Gestão da Unidade Escolar, o Provão foi realizado em dois dias: no 1º dia, as alunas responderam a um questionário de múltipla escolha com o conteúdo de todos os módulos daquele eixo (prova sem consulta) e, no 2º dia, as alunas responderam a uma questão dissertativa que visava avaliar como as professoras/alunas estavam relacionando os conteúdos teóricos daquele eixo com o fazer escolar.

No eixo Conteúdos e Tratamento Metodológico, o Provão se constituiu em um trabalho em que as alunas tiveram que elaborar dois projetos para alunos da educação infantil e dois projetos para alunos das primeiras séries do ensino fundamental, nos quais deveriam ser incluídos os conteúdos e métodos aprendidos nesse eixo de formação.

A nota das alunas em cada módulo de aprendizagem era a média aritmética entre a nota da prova escrita e a nota de participação. Já a nota do eixo de formação era composta pela média das notas dos módulos de aprendizagem e a nota do Provão.

A média para aprovação da professora/aluna era escalonada, conforme seu percentual de falta naquele eixo, da seguinte forma:

- se suas faltas ficarem entre 0,0 e 4,99% sua média deverá se manter, no mínimo, 5,0 (cinco inteiros);

- se suas faltas ficarem entre 5 e 9,99% sua média deverá ser igual ou superior a 5,5 (cinco inteiros e cinco décimos);
- se suas faltas ficarem entre 10% e 19,99% sua média deverá ser igual ou superior a 6,5 (seis inteiros e cinco décimos);
- se suas faltas ficarem entre 20% ou mais, sua média deverá ser igual a 7,5 (sete inteiros e cinco décimos). (Regimento Interno da Licenciatura em Pedagogia do curso Pedagogia Cidadã, artigo 24).

Dessa forma, as professoras/alunas que faltavam mais tinham que apresentar um desempenho melhor nas avaliações do que as alunas que tinham maior frequência. Essa estratégia foi utilizada com o objetivo de estimular a frequência ao curso.

3.2.7 Da certificação

A aprovação do diploma do curso pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) foi publicada no Diário Oficial do estado de São Paulo em 30 de junho de 2005 (Parecer 218/05). A deliberação do CEE foi publicada da seguinte maneira:

Aprova-se, em caráter excepcional, o pedido de reconhecimento do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena para a Formação de Professores para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar, do Projeto "Pedagogia Cidadã", da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), pelo prazo, que atenda à diplomação dos alunos ingressantes até a data de validade do Programa Especial de Formação Pedagógica, previsto nas Deliberações CEE no 12/2001 e CEE 33/03.

A Instituição deverá fazer constar, no verso dos diplomas expedidos, que se trata de Programa Especial de Formação Pedagógica Superior e o histórico escolar com indicação das disciplinas e outras atividades do Curso com as respectivas cargas horárias e notas de aproveitamento, conceito ou nota global de aproveitamento, percentual global de frequência, período em que foi ministrado o Curso e carga horária total, ministrado para professores em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e com formação em curso normal ou habilitação ao magistério, de nível médio.

O presente reconhecimento tornar-se-á efetivo por ato próprio deste Conselho, após homologação do Parecer pela Secretaria de Estado da Educação.

A formatura das alunas das turmas pesquisadas aconteceu em setembro de 2005. A colação de grau contou com a presença de representantes da prefeitura das duas gestões em que o curso foi realizado, além das presenças das professoras/tutoras, professoras orientadoras, coordenadoras e diretor da unidade da Unesp, onde era a coordenação do Pólo.

As professoras/alunas estavam paramentadas com beca e capelo e se mostravam radiantes de felicidade pela conquista. Durante a cerimônia, as alunas receberam um certificado de conclusão do curso.

Neste capítulo, busquei apresentar ao leitor como o projeto Pedagogia Cidadã ocorreu no município em que esta pesquisa foi realizada. Em momento algum tive a pretensão de mostrar um padrão, um modelo de funcionamento do projeto, visto que cada prefeitura tinha suas formas próprias de desenvolvê-lo. Além disso, esta pesquisa se constitui em um estudo de caso. Acredito já ter oferecido dados suficientes para contextualizar o campo de realização desta pesquisa. Assim, no próximo capítulo, apresentarei o meu percurso durante a concretização dela.

4 MÉTODO - A MINHA BUSCA PELO CAMINHO DO CONHECIMENTO

*Começa o mundo enfim pela ignorância
E tem qualquer dos bens por natureza
A firmeza somente na inconstância.*
Gregório de Matos

O trabalho científico se constrói na árdua investigação do pesquisador, e o ponto de partida dessa busca está na ignorância, em um não-saber. Por isso, o método de uma pesquisa é uma bússola para o pesquisador, pois será por meio dele que se guiará a investigação.

A pesquisa é um processo de produção de conhecimento que se dá pela relação que o pesquisador estabelece com o fenômeno a ser investigado. A partir dessa relação, ele traça o caminho a percorrer para a obtenção de determinados resultados.

Penso que os fundamentos metodológicos de uma pesquisa envolvem a reflexão quanto às concepções de homem, natureza, sociedade e do próprio processo de produção do conhecimento.

As concepções que trago comigo de pesquisa estão embasadas no olhar da Psicologia Sócio-Histórica, que concebe o homem como o resultado de suas relações sociais, culturais e históricas com o mundo, sendo que essas relações são mediadas pela linguagem, que é uma construção simbólica.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso, visto que seu objeto é bastante particular: as percepções das professoras da educação infantil que freqüentaram o curso especial para formação de professoras do projeto Pedagogia

Cidadã em um município do interior do estado de São Paulo. A escolha desse método foi pautada pela preocupação com a melhor maneira de se apreender essas percepções. A partir de agora, apresentarei, então, esse percurso de construção dos procedimentos metodológicos que empreguei, para isso, iniciarei pelos fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica.

4.1 Os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica

A Psicologia Sócio-Histórica é uma possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto. Ela toma como base a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky (1896-1934), caracterizando-se como essencialmente crítica.

Vigotsky (2000), ao justificar a necessidade de seu estudo a respeito do pensamento e da linguagem, afirmou que as pesquisas psicológicas realizadas até aquele momento postulavam a consciência como uma unidade funcional e reconheciam a imutabilidade e a permanência das relações interfuncionais, imaginando a percepção sempre ligada da mesma forma à atenção. Ou seja, o sujeito era reconhecido como algo neutro na relação com o objeto. O autor, no entanto, concluiu seu estudo mostrando que,

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (Vigotsky, 2000, p. 486).

Rey (2001) procede à reflexão sobre o enfoque Histórico-Cultural e seu sentido para a psicologia clínica, destacando 5 princípios básicos dessa visão de mundo. O primeiro concebe o homem como historicamente constituído em sua subjetividade, em suas ações sociais, inserido em um contexto histórico e culturalmente determinados. O segundo princípio reconhece a natureza do diálogo como co-substancial para os processos de configuração subjetiva do sujeito. Já o terceiro fundamento nega a neutralidade do terapeuta na relação com os sujeitos, isto é, compreende-se que os processos de mudança acontecem na inscrição progressiva do diálogo. O quarto princípio é o de que o sujeito possui uma multiplicidade de constituição (fatores históricos, biológicos, afetivos), apesar de ser reconhecida a supremacia do caráter histórico. Por fim, o último princípio destaca que cada época histórica implica em aspectos ideológicos diferentes, dos quais nascem os elementos de significação para os sujeitos.

Na Psicologia Sócio-Histórica, o sujeito é entendido como um todo, dotado de razão, subjetividade e linguagem, que se constrói na relação com o mundo social e histórico que o rodeia. Assim, essa visão se considera crítica, pois se posiciona, ou seja, define uma ética e uma visão política sobre a qual se insere o “objeto pesquisado”.

Bock (2001) aponta que o fundamento da Psicologia Sócio-Histórica se encontra no marxismo, e o seus método, teoria e filosofia são o materialismo histórico e dialético. Nesse sentido,

(...) concebe o homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem a sua vida material. As idéias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como o

movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia. (Bock, op. cit., p. 17-18).

A autora apresenta, então, as seguintes características da pesquisa Sócio-Histórica:

- examinar os objetos, buscando entendê-los na sua totalidade concreta, na qual as partes estão em interação, permitindo que o fenômeno se constitua como tal;
- acompanhar o movimento e a transformação contínua dos fenômenos;
- entender que a mudança dos fenômenos é qualitativa e se dá por acúmulo de elementos quantitativos, os quais se convertem em qualidade, alterando o fenômeno;
- entender que o movimento e a transformação das coisas se dão porque no próprio interior delas coexistem forças opostas. A contradição existe em todos os objetos é a força de seu movimento de transformação. É na relação desse objeto com o mundo que o cerca que os elementos contraditórios se constituem. (p. 34).

Foi tendo como pano de fundo essa fundamentação teórica que entrei no campo desta pesquisa. A seguir, apresentarei os percursos de construção dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

4.2 O começo de tudo

Iniciei minha participação no projeto Pedagogia Cidadã depois de passar por um processo seletivo para professores. A seleção foi realizada em São Paulo, pelo Comitê Técnico Científico do projeto.

Fui apresentada aos representantes da prefeitura e às professoras/alunas da

turma que me foi atribuída no dia 21 de outubro de 2002, durante a cerimônia da aula inaugural do curso no município.

Com isso, o lugar que passei a ocupar no campo simbólico das sujeitas desta pesquisa foi o de professora/tutora e, dessa forma, representante dos ideários do projeto no município.

Desde o início do curso, eu me interessava em conhecer a história dessas professoras/alunas que freqüentavam o projeto, em especial daquelas que atuavam na educação infantil, visto meu interesse científico pela educação infantil já de algum tempo.

Percebi que essas professoras tinham muito para falar, em particular sobre o projeto Pedagogia Cidadã, e que essas falas poderiam contribuir para o pensamento em relação à formação de professoras para a educação infantil. Foi quando decidi realizar esta pesquisa para conhecer mais a fundo as percepções delas.

Tomada esta decisão, iniciei o processo de registro desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp de Assis, no final de 2004, visto a minha preocupação em dar um tratamento ético às informações obtidas, pois a pesquisadora era, também, uma funcionária do projeto Pedagogia Cidadã. O Comitê, então, orientou-me sobre a melhor maneira de desenvolver a pesquisa e deu parecer favorável para a sua realização em fevereiro de 2005 (registro no CEP 004/2004).

Seguindo as orientações do Comitê, solicitei autorizações à prefeitura, onde a pesquisa seria realizada, e às coordenadoras do Pólo responsável pelo curso naquele município.

Como a pesquisa foi realizada em 2005, com funcionárias da prefeitura que

ocupavam cargos comissionados (coordenadoras pedagógicas) na gestão municipal anterior, solicitei autorização aos representantes das duas gestões municipais (2001-2004 e 2005-2008). As autorizações foram todas concedidas.

A seguir, apresentarei os procedimentos metodológicos empregados para a coleta de informações desta pesquisa.

4.3 Procedimentos de pesquisa

Para elaborar os procedimentos desta pesquisa recorri a Sarmiento (2003), que identifica o estudo de caso como uma técnica de investigação que se configura na perspectiva interpretativa-crítica dos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas do contexto escolar.

Smith *apud* Sarmiento (op. cit.) sintetiza os elementos metodológicos desse tipo de pesquisa da seguinte maneira:

1. Permanência prolongada do investigador na instituição estudada, para que ele mesmo possa recolher as informações desejadas por meio da observação participante e da entrevista;
2. Interesse pelos fatos rotineiros e acontecimentos importantes da organização estudada;
3. Atenção aos comportamentos e atitudes dos atores sociais e às interpretações que estes fazem desses comportamentos;

4. Esforço para produzir um relato representativo do contexto estudado;
5. Estruturação do conhecimento obtido, de maneira que o processo interpretativo resulte da construção dialógica e compreensiva das ações dos membros estudados. As análises compreendem a comparação e contrastação de dados, a sua agregação e a ordenação em seqüências compreensivas.
6. O resultado final do trabalho deve compor criativamente a descrição dos contextos com a conceituação teórica.

Dessa forma, a busca de informações para esta pesquisa foi centrada em 3 perspectivas: a do dirigente municipal, a das professoras de educação infantil que freqüentavam o curso e a dos organizadores do projeto. A investigação dessas perspectivas foi importante para possibilitar uma triangulação dos dados e, então, alcançar um resultado mais confiável. A seguir, apresentarei os procedimentos para a apreensão dessas 3 perspectivas.

4.3.1 A perspectiva do dirigente municipal

Para apreender as perspectivas dos dirigentes locais sobre a formação das professoras de educação infantil no projeto Pedagogia Cidadã, foram realizadas entrevistas com as profissionais responsáveis pela educação infantil e pela implantação do projeto Pedagogia Cidadã no município.

As entrevistadas foram: a Coordenadora Pedagógica Geral do Departamento de Educação, a Coordenadora Pedagógica responsável pelas creches (Anexo A) e a Coordenadora Pedagógica responsável pelas pré-escolas (Anexo B).

A Coordenadora Pedagógica Geral do Departamento de Educação teve alguns problemas particulares e judiciais com a gestão municipal que assumiu em 2005 (o partido que venceu as eleições se opunha ao que ocupava a cadeira administrativa anteriormente). Por essa razão, ela retirou a autorização para a publicação de sua entrevista nesta pesquisa. Com isso, a perspectiva dos dirigentes municipais foi analisada apenas a partir das entrevistas das coordenadoras pedagógicas das creches e das pré-escolas.

4.3.2 A perspectiva das professoras de educação infantil

Para evidenciar a visão das professoras que atuavam na educação infantil e cursaram o projeto Pedagogia Cidadã, foram utilizados dois instrumentos: o formulário de perfil (Anexo C) e as entrevistas com quatro professoras.

O critério para a seleção das professoras entrevistadas foi o tipo de formação que tinham antes de iniciarem o curso. Esse critério foi utilizado com o objetivo de oferecer uma amostra representativa das professoras/alunas que atuavam na educação infantil e freqüentaram o projeto, no município pesquisado. Sarmiento (2003) defende que a escolha dos sujeitos para uma pesquisa qualitativa deve levar em conta a

representatividade desses no grupo e, também, as suas histórias pessoais.

Assim, as professoras entrevistadas foram selecionadas a partir das respostas que deram no formulário de perfil quanto a formação (ver esse formulário com as informações tabuladas no Anexo C). Foram, então, selecionadas:

1. Uma professora que cursou Magistério e atuava na educação infantil há mais de 14 anos (entrevista no Anexo D);
2. Uma professora que já possuía curso superior (entrevista no Anexo E);
3. Uma professora que cursou um outro curso técnico a não ser Magistério, (entrevista no Anexo F) e
4. Uma professora que concluiu o Magistério em 2000 e possuía 1 ano de experiência na educação infantil (entrevista no Anexo G).

4.3.3 A perspectiva da coordenação geral do projeto Pedagogia Cidadã

Para expressar a perspectiva dos organizadores do projeto Pedagogia Cidadã, foram utilizados como instrumentos de análise:

1. Documentos oficiais do curso: Resolução Unesp 29 de 26/04/2002, que estabelece as normas para o processo seletivo, Resolução Unesp 21 de 25/04/03, que estabelece a estrutura curricular do Pedagogia Cidadã, Manual Acadêmico do projeto Pedagogia Cidadã, Manual de Estágio do projeto, o Caderno de Formação em Educação Infantil e

2. Entrevista com o Coordenador Geral do projeto, o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (Anexo H).

4.4 Caracterização dos instrumentos empregados

Como foi possível constatar no tópico anterior, os instrumentos principais utilizados nesta pesquisa se configuram pelas entrevistas e pela análise de documentos.

As entrevistas constituem o principal instrumento desta pesquisa. Moita (1995, p. 117-8) enumerou cinco pressupostos para balizar uma boa entrevista. São eles:

1. O conhecimento a ser buscado é compreensivo e hermenêutico, baseado nas falas dos narradores. “O papel do investigador é fazer emergir o (s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida” (p. 117);
2. Deve-se tomar precauções para não impor à entrevista um esquema de análise preestabelecido;
3. Uma condição fundamental para este processo de pesquisa é a implicação de todos os participantes. Para que isso ocorra, é necessário um “contrato de confiança”, em que esteja claro o objetivo do trabalho e o que se espera de cada ator. Deve-se discutir o destino do material recolhido e a preservação da identidade do participante;
4. Outro ponto importante é a garantia da qualidade da relação com os narradores.

Essa relação se pautará “pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma atitude que reflecte (*sic*) uma situação de paridade” (p. 118);

5. O pesquisador, por sua vez, atravessa um processo de identificação com os narradores e, por isso, terá que realizar um esforço de distanciamento, na tentativa de fazer emergir os processos de formação. Esse procedimento o conduzirá a uma reflexão sobre os seus próprios processos formativos.

Nesta pesquisa, utilizamos entrevistas não-diretivas pois, segundo Thiollent (1985), essa é uma técnica privilegiada, por fazer emergir informações mais profundas, menos intelectualizadas, e que determinam a real prática do entrevistado. Esse autor destaca, no entanto, que mesmo com a liberdade que é dada ao entrevistado para falar, este sempre leva em conta a presença do pesquisador, identificando-o como o detentor do monopólio do saber pelo poder. Assim, é importante que o pesquisador mantenha uma atenção flutuante¹¹ e que faça emergir no narrador a maior quantidade de informações inéditas possíveis.

Thiollent (1985) afirma ainda que,

(...) O centramento da investigação no entrevistado supõe que o investigador aceita, pelo menos a título provisório, os quadros de referência do seu interlocutor para juntos poderem explorar os diversos aspectos do problema em discussão ou no universo cultural questionado. (p.93).

Para a realização das entrevistas desta pesquisa, primeiro era apresentado aos (às) sujeitos (as) um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que eram apresentados os objetivos e instrumentos da pesquisa. Somente depois que o(a)

¹¹ Na Psicanálise, a “atenção flutuante” corresponde a uma das técnicas utilizadas nos procedimentos de entrevista, com o objetivo de permitir ao analisando dar significado aos seus próprios desejos.

entrevistado(a) tinha claro os objetivos da pesquisa e assinava o Termo de Consentimento, acontecia a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas.

As entrevistas privilegiaram, em geral, cinco eixos:

1. Histórico da vida profissional e da formação;
2. Primeiras impressões do projeto Pedagogia Cidadã;
3. Discussão quanto ao curso em si e seu formato;
4. A importância do Pedagogia Cidadã para a formação das professoras da educação infantil e
5. Avaliação do curso (pontos positivos e negativos).

A transcrição das fitas com as entrevistas foi feita pela própria pesquisadora. Os critérios utilizados foram:

1. Uso de nomes fictícios para pessoas, endereços e instituições que poderiam identificar os(as) sujeitos(as);
2. Respeitar ao máximo a expressão verbal de cada entrevistado(a);
3. Colocar em notas de rodapé explicações que auxiliam na compreensão do que foi dito;
4. Pôr entre parênteses e chaves pausas e gestos do(a) entrevistado(a), para facilitar a compreensão da sua fala.

Após a transcrição, as entrevistas foram entregues aos(às) sujeitos(as), que puderam opinar sobre mudanças no texto. Todas as mudanças sugeridas foram acatadas pela pesquisadora e melhoraram ainda mais a compreensão das entrevistas.

Para o Prof. Dr. João Palma Filho, coordenador geral do projeto Pedagogia

Cidadã, foi solicitada uma autorização para o uso de seu nome nesta pesquisa, visto que seria quase impossível omitir a sua identificação, dada a importância de seu cargo no projeto.

Outro instrumento utilizado neste estudo foi a análise de documentos. Sarmento (2003) avalia que a produção de documentos nas escolas é um elemento importantíssimo do cotidiano. O autor, a esse propósito, afirma que,

(...) Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efectivamente (*sic*) realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, eles têm um considerável interesse no estudo das lógicas de acção (*sic*), porque, de algum modo, são a expressão “oficial” das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano da acção (*sic*), o qual pode confirmar, contradizer ou “reinterpretar” as intenções formalizadas. (p. 164).

É com essa preocupação que foram analisados os documentos selecionados para esta pesquisa.

4.4 Procedimentos para a análise

As entrevistas, meu principal instrumento de investigação, foram analisadas através da organização dos discursos em núcleos de significação. Aguiar (2001) acredita que “cabe ao pesquisador ir em busca dos temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento” (p.135).

Aguiar (op. cit.) considera necessário, também, ler arduamente os discursos dos

sujeitos, para que deles possam emergir os eixos de análise. Thiollent (1985), do mesmo modo, alerta para o perigo de eixos predeterminados, que acabam por “enlatar” as falas dos narradores.

Bardin (1995) apresentou uma proposta para a análise de discursos, que a autora chamou de *análise de conteúdo*. Essa análise tem o objetivo de manipular as mensagens de forma a evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. Para isso, a análise de conteúdo deve se organizar em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise se constitui na organização do material da pesquisa e escolha dos eixos de análise. Para essa escolha o pesquisador deve: ler exaustivamente as entrevistas, reconhecer a representatividade do conteúdo apresentado no universo da entrevista, buscar de maneira homogeneia os conteúdos, reconhecer a pertinência de cada eixo para o objetivo da pesquisa, e conhecer a exclusividade do dado, isto é, um dado não pode pertencer a mais de um eixo.

A exploração do material é a etapa mais longa e cansativa, pois se constitui na realização das decisões tomadas na pré-análise, isto é, é o momento da codificação em que os dados brutos são apresentados de forma organizada de maneira que permita a descrição das características pertinentes ao conteúdo (eixos de análise).

Na última etapa, o tratamento dos resultados, faz-se necessário retornar aos marcos teóricos, pois são eles que dão o embasamento às perspectivas significativas do estudo. A relação entre os dados obtidos e o campo teórico é que dará sentido à interpretação. As interpretações devem buscar o sentido que se esconde sob a aparente

realidade, ou seja, procurar o significado verdadeiro, em profundidade de certas afirmações aparentemente superficiais.

Utilizados esses procedimentos, pude perceber que os eixos de análise que emergiram dos discursos dos(as) sujeitos(as) desta pesquisa foram:

- 1) a certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação;
- 2) a relação entre professoras/alunas e projeto Pedagogia Cidadã;
- 3) a formação para a educação infantil oferecida no projeto Pedagogia Cidadã;
- 4) as mídias interativas *versus* a presença de professores especialistas e
- 5) as contribuições do projeto para a formação de professoras.

Esses eixos foram analisados levando-se em conta as perspectivas das professoras/alunas da educação infantil participantes desta pesquisa, das representantes dos dirigentes municipais e da coordenação do projeto Pedagogia Cidadã, na voz de seu coordenador geral, o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho e dos documentos oficiais do projeto.

Neste capítulo, acredito ter conseguido transmitir ao leitor os contornos metodológicos desta pesquisa. No próximo capítulo, apresentarei e discutirei os resultados encontrados neste estudo.

5 PERSPECTIVAS SOBRE O PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Lev Semenovich Vigotsky

Neste capítulo, apresentarei as perspectivas das professoras/alunas deste estudo quanto ao projeto Pedagogia Cidadã. Para isso, farei uma triangulação dos discursos delas com os das representantes dos dirigentes do município pesquisado e o do coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã. Para enriquecer essa última perspectiva, a da coordenação do projeto Pedagogia Cidadã, também farei uso de documentos oficiais do projeto, essa triangulação é importante para a busca de uma maior clareza do material pesquisado e para desvelar os conteúdos mais profundos dos discursos analisados.

Os eixos de análise a serem apresentados aqui são: 1) a certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação, 2) a relação entre professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã, 3) a formação para a educação infantil oferecida no projeto Pedagogia Cidadã, 4) as mídias interativas *versus* a presença de professores especialistas e 5) as contribuições do projeto para a formação de professoras. A seleção desses eixos foi realizada a partir dos procedimentos de pré-análise (Bardin, 1995) das entrevistas.

Para facilitar a compreensão do leitor quanto à organização dos dados presentes

nas entrevistas, o quadro a seguir explica como foi realizada a identificação dos relatos:

Quadro 5 – Identificação das entrevistas

Descrição do(a) entrevistado(a)	Nome pelo qual será mencionado
Professora que cursou Magistério e atuava em creche há mais de 14 anos	Sônia*
Professora que já possuía curso superior (Letras, na Unesp) antes de entrar no projeto e atuava na pré-escola há 6 anos	Eduarda*
Professora que cursou um outro curso técnico que não Magistério (Contabilidade) e atuava em creche há 8 anos	Maria*
Professora que concluiu o Magistério em 2000 e possuía 1 ano de experiência na pré-escola	Ana*
Coordenadora Pedagógica responsável pelas creches	Natália*
Coordenadora Pedagógica responsável pelas pré-escolas	Bruna*
Coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã	Prof. Dr. Palma Filho

* Nome Fictício

5.1 A certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação

Depreende-se do até agora analisado que as políticas neoliberais para a educação foram impostas ao nosso país pelo Banco Mundial e os governos federal e do estado de São Paulo cuidaram para que fossem colocadas em prática à risca.

Kuenzer (1999), Scheibe e Aguiar (1999), Minto (2002) e Maués (2003)

avaliaram que as principais características dessa política para a formação de professoras são: o tecnicismo, o aligeiramento, a validação da prática em detrimento da formação teórica e a redução de gastos.

Um primeiro indício da presença dessas características no projeto Pedagogia Cidadã se refere à preocupação com certificação em massa de professoras. Isto pode ser percebido desde o início do projeto, por meio das justificativas para a sua existência. Ribeiro (2002), pesquisadora defensora do projeto, explicou a necessidade de cursos como o PEC e o Pedagogia Cidadã com a afirmação de que a Unesp levaria 270 anos para formar, em seus cursos tradicionais de Pedagogia, cerca de 40.000 professoras paulistas que não possuem diploma de nível superior. Esse argumento também foi utilizado, mas de maneira diferenciada, pelo Prof. Dr. Palma Filho:

E qual era a finalidade? Primeiro: nós estávamos vivendo, aqui em São Paulo, um processo de municipalização. Na realidade, as escolas estavam sendo transferidas para os municípios e os municípios não tinham experiência na área, os municípios tinham experiência em educação infantil, mas não de 1ª a 4ª. Era preciso formar quadros para os municípios, e o PEC e o Pedagogia Cidadã tinham isso. Um dos objetivos era esse: formar o pessoal para atuar nas redes municipais (...). No fundo, é o seguinte: as inovações da LDB, as universidades públicas ignoraram, as universidades públicas ainda estão presas ao modelo tradicional. E, aliás, foi por isso que houve resistência ao próprio Pedagogia Cidadã internamente, porque fica aquela coisa de ficar preso ao modelo tradicional.(...)

Se a lei diz que também o professor de creche, o profissional de creche, tem que ter licenciatura plena, se eu não deixar ele entrar, ele não vai ter. Como é que ele vai ter

licenciatura plena? Só se ele for fazer em uma particular que não tenha exigência nenhuma (...)

O Prof. Dr. Palma Filho justifica a necessidade do projeto Pedagogia Cidadã pela falta de quadros de professoras para o ensino fundamental dos municípios. No entanto, essa justificativa não se sustenta, pois o projeto também visa formar professoras para a educação infantil. A municipalização da educação infantil aconteceu nas décadas de 1980 e 1990 e, portanto, os quadros de professoras para esse nível da educação básica já deveriam estar completos. Então, o coordenador geral do projeto justifica a necessidade do curso para o cumprimento das determinações da atual LDB para a formação de professoras.

É preciso considerar que a LDB (1996) não instituiu um prazo para a certificação em nível superior das professoras que já atuam na educação infantil e no ensino fundamental. A exigência de certificação se fará apenas para as professoras que forem admitidas após 2007 (artigo 87, LDB, 1996). Essa interpretação equivocada foi induzida pelo MEC, que pretendia cumprir as determinações do Banco Mundial de formar professoras em um curto espaço de tempo e a um baixo custo.

Esse discurso equivocado foi absorvido pelas coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município pesquisado da seguinte maneira:

Porque a Pedagogia Cidadã chegou numa época que algumas educadoras já estavam fazendo Pedagogia e outras já tinham terminado. Então chegou num momento que elas já tinham acordado para o valor, da importância da formação, da cobrança também que tinha. Porque tinha aquela história de que 2005, 2007 tinha que ter Pedagogia. E aí começou aquela

exigência e a comentar-se que nos próximos concursos teria que ter Pedagogia. (Natália).

Eu acho que, em primeiro lugar, porque foi estabelecido um tempo, até 2007. Foi quando houve as mudanças, então eu acho que todo mundo se preocupou realmente: “Ah! Tem que fazer, porque senão eu vou ficar pra trás”. Acho que a procura maior foi nesse sentido. (Bruna).

Essa interpretação, então, foi transmitida às professoras/alunas, e pode ser percebida inicialmente no questionário de perfil (Anexo C) respondido por todas as professoras/alunas do projeto que trabalhavam na educação infantil do município pesquisado. A certificação como motivo para a realização do curso apareceu em quase a metade (17 de 34) das respostas obtidas. Apesar de o questionário ter sido aplicado no fim do curso, momento em que elas poderiam ter desenvolvido uma opinião mais crítica a esse respeito, a opinião se manteve. Nas entrevistas das professoras/alunas participantes essa angústia aparece de forma mais clara:

(...) falaram que ia vir um curso de Pedagogia Cidadã e que esse curso ia ser feito em 2 anos e meio, e que era para todas as professoras. Era obrigada a fazer, porque se nós não fizesse esse curso, de 2005, 2007 para frente a gente ia ter que limpar chão, porque o serviço nosso era só servente. Quem não tivesse o curso de Pedagogia não poderia trabalhar com crianças. (Sônia).

O que a gente ouviu? Primeiro, a gente ouviu que não poderia dar aula, aí depois a gente foi conversando melhor, eles foram se informando melhor também. O pessoal do Departamento (Municipal de Educação). Aí se explicou que não

seria bem assim, que a gente não seria dispensada, porque a gente havia feito um concurso, somos efetivas, mas que seríamos prejudicadas no momento de escolher salas, que a gente ficaria para trás. As pessoas que fariam Pedagogia poderiam passar na nossa frente, poderiam ter mais privilégios de escolha de sala. Então a gente se sentiu meio que obrigada a fazer o curso. Num primeiro momento foi assim: “Olha, você não tem escolha.”. (Eduarda).

Bem, um ano antes de vir o Pedagogia (2001) estava a maior conversa na cidade, no Departamento (de Educação), que eles trariam um curso para nós, educadoras que não tinham formação. Porque, de acordo com a lei (LDB), me parece que quem não tivesse a formação até 2007 não poderia trabalhar na educação. (Maria).

Então, eu conversei com o meu marido e disse: “Eu vou fazer, porque senão eu vou ficar menos que eles, porque todo mundo vai fazer”. Então, eu preenchi a ficha e decidi fazer. (Ana).

Percebe-se com isso que o projeto Pedagogia Cidadã foi imposto a essas professoras através do discurso globalizante: o mercado de trabalho não irá aceitá-las caso não tenham um diploma de nível superior após 2007.

A preocupação com a certificação de um grande número de professoras pode ser constatada, ainda, por meio da análise da resolução Unesp 21/2003, que estabeleceu a estrutura curricular do projeto Pedagogia Cidadã. O texto dessa resolução afirma, em seu artigo 1º, que o curso oferecido pelo projeto é uma licenciatura em Pedagogia destinada preferencialmente às professoras da rede pública.

Esse artigo apresenta dois problemas em relação à deliberação do CEE 12/2001, que instituiu os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior: 1) o CEE determinou que as concluintes desses cursos especiais deveriam receber certificado equivalente à licenciatura plena, para fins de docência e de continuação dos estudos, e não certificado de licenciatura em Pedagogia como a resolução Unesp 21/2003 estabeleceu e 2) o CEE é bem claro ao afirmar que esses cursos especiais devem ser destinados exclusivamente às professoras efetivas da rede pública e não preferencialmente, como a resolução 21/2003 determina.

Esses dois problemas ficaram ainda mais evidentes com o reconhecimento do curso pelo CEE, cujo parecer 218/05 reconhece o curso de Pedagogia do projeto Pedagogia Cidadã. Porém, no verso dos diplomas expedidos deverá constar que se trata de um Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, ministrado para professoras em efetivo exercício nas redes públicas de ensino.

Além da licenciatura plena prevista pelo Conselho Estadual, o projeto Pedagogia Cidadã pode oferecer a certificação para gestão escolar, o que atraiu mais professoras interessadas. O público-alvo do curso também foi ampliado ao se modificar o termo “professoras efetivas” para “professoras em efetivo exercício nas redes públicas”, que autorizou não apenas as professoras concursadas a realizarem o curso, mas, também, professoras com contratos temporários.

O aligeiramento é outra característica que pode comprovar essa aproximação do projeto em relação às políticas neoliberais. Mesmo apresentando uma carga horária de 3582 horas, enquanto a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) estabelece um padrão mínimo de 2 500 horas, o prazo para a

integralização curricular do curso foi muito curto (2 anos e meio). Isso provocou um acúmulo de tarefas, o que prejudicou a qualidade da aprendizagem das professoras/alunas. Veja como isso foi percebido por elas:

(...) eu acho que (o curso foi apressado) por a gente estar fazendo uma Pedagogia muito corrida, com monografia, com trabalhos culturais e outros trabalhos a mais. Porque teve os projetos, os planos de aula da avaliação geral, os estágios. Eu achei que foi muito apurado para nós, que trabalhamos 8 horas. (Sônia).

(...) eu acho que o tempo que eles estipulam para terminar os módulos, eu acho muito corrido. Às vezes tem feriado, que são os cursos que vocês fazem em São Paulo (capacitações das professoras/tutoras), eu acho que isso atrapalha no estudo do módulo. Você é obrigada a terminar em tal dia, só para fazer a prova naquele dia. (Eduarda).

Eu achei que foi muito rigoroso, o tempo foi muito curto, teve muita atividade, muita coisa, foi pouca orientação. Eu não gostei dessa parte, principalmente dos estágios. Porque eu passei minhas férias inteirinhas relatando, e eu não sabia se estava certo ou se estava errado. (Maria).

Porque o módulo tem muito texto para pouco tempo. A gente tem que ler rapidinho. No começo, estava dando tempo de fazer as atividades, então, na hora de fazer as atividades você revia novamente o que tinha lido. Mas chegou numa época que começou a não dar mais tempo para ler e responder o questionário, então, você vinha e tinha que ler rapidinho e fixar aquilo, tinha que entender aquilo com a explicação da monitora (professora/tutora) e tinha que ser dessa forma (...). Eu achei que

os conteúdos foram excelentes, só que eu achei que a gente tinha que ter mais tempo para estar aprendendo. Por exemplo: Ética e Cidadania, lá na faculdade normal tem um tempo para estudar isso, não é em 1 mês, 20 dias que eles vão estar tomando conhecimento de tanta coisa, em pouco tempo. Eu achei que se a gente tivesse mais tempo para ler os textos, fazer as atividades, eu acho que a gente acabaria aprendendo muito mais. (Ana).

Retomando as análises de Kuenzer (1999), a autora discute que esse aligeiramento na formação das professoras tem construído uma identidade de professora “tarefeira”, isto é, uma profissional que não dispõe de tempo para refletir sobre a sua prática, executando apenas as tarefas que lhe são solicitadas, de maneira acrítica. Também Freitas (2003), ao avaliar as políticas de formação das professoras para a educação básica no governo Lula, constatou que esse governo tem dado continuidade às políticas do governo anterior, conduzindo, então, um processo de “desprofissionalização” do magistério através da certificação em massa de professoras em cursos de baixo custo.

A despreocupação com a formação crítica dessas professoras também se evidencia nos relatos sobre as experiências de estágios e trabalhos de conclusão de curso:

A monografia foi um pouco difícil, porque tem que ler bastantes livros, tem que estar fazendo pesquisa, procurando. Eu mesma não tinha tempo, porque eu estava fazendo o meu estágio no horário de almoço (...) Aqui, não tem nem a biblioteca para quem está fazendo o curso de Pedagogia, então fica difícil até para encontrar os livros. A gente tem que ficar pedindo para os outros, procurar na internet, então fica um pouco difícil. (Sônia).

Como o curso é muito rápido, dois anos e meio, essa é uma outra questão que eu acho... Foi muito corrido para a gente. Tem as horas de estágio que são muitas, 600 horas, e tem a monografia, tem os trabalhos de Vivências Culturais, os de Atividades Científico-Culturais. (...). Eu achei que houve falha nessa ajuda para a monografia. Poucas visitas da nossa coordenadora. Eu acho que a gente teve que se virar sozinha, a gente teve que aprender. Por mais que eu já tivesse feito uma, é uma coisa difícil, você muda muita coisa e eu acho que tinha que ter um respaldo maior. Se eu, que fiz um curso universitário antes, já encontrei dificuldade, eu fico pensando nas minhas amigas que não fizeram, devem ter passado por maus momentos. (Eduarda).

Foi muito difícil (fazer a monografia), por isso que eu falei que eu fui em busca de uma pessoa que já tinha feito, e ela foi me orientando passo a passo. E, também, como ela morava fora, ela me trazia livros e textos que eu lia durante a semana, e no final de semana ela me ajudava a passar no papel (...). Aí acabou o estágio, eu fui avisada que tal dia era para entregar a pasta de estágio pronta. Como pronta, se a gente não recebeu nenhuma orientação como era para ser feito a pasta? Houve muitas dúvidas entre as companheiras de sala. (Maria).

É difícil de escrever, e eu achei que a gente ia ter mais auxílio. Eu tive que procurar uma pessoa por fora para me ajudar a fazer isso. Acho que a maioria da sala fez isso. Eu relatava o que eu queria e a pessoa digitava, porque essa pessoa era mais experiente. Mas ela digitava do meu jeito. Claro que tinha que fazer umas modificações, mas como eu não tinha tempo de ir na cidade onde essa pessoa morava, eu tinha que escrever

bilhete. Então, eu escrevia do meu jeito e a pessoa tentava entender, o que ela não entendia ela mandava bilhete perguntando. (Ana).

Todas as professoras/alunas entrevistadas tiveram dificuldades para a realização dos estágios e trabalhos de conclusão de curso, devido às próprias condições do projeto: falta de livros da área de Educação, pouca orientação das professoras orientadoras e pouco tempo para a realização das atividades. Além disso, a carga de trabalho (40 horas semanais) dessas professoras também era um complicador. Todas essas dificuldades fizeram com que muitas delas transferissem para outras pessoas as atividades do curso, ocasionando, dessa forma, o não-aprendizado dos conteúdos pretendidos pelo projeto.

Constituem-se objetivos do projeto Pedagogia Cidadã a reflexão sobre a prática do trabalho na unidade escolar e a inserção das professoras/alunas em uma perspectiva científica. Entretanto, como as alunas não puderam contar com as condições adequadas para a realização de seus estágios e monografias, podemos constatar que esses objetivos não foram alcançados.

Outro indicativo de que o projeto Pedagogia Cidadã integrou as políticas neoliberais do estado de São Paulo para a educação foi o investimento de aproximadamente R\$17 milhões no projeto, que iniciou suas atividades às vésperas das eleições para governador em 2002. Com a pressa em dar início às atividades do projeto, a estrutura curricular ainda não havia sido aprovada. O currículo do curso foi aprovado somente após 6 meses do seu início (resolução Unesp 21/2003).

Pelo que foi apresentado, podemos perceber que a preocupação com a

certificação de um grande número de profissionais prevaleceu sobre o cuidado com a formação crítica dessas professoras. Por essa razão, constatamos que o projeto Pedagogia Cidadã esteve submetido aos interesses do Banco Mundial para a educação no Brasil.

5.2 A relação entre as professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã

A relação entre as professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã foi marcada por três momentos: o primeiro momento, caracterizado pelo fetichismo em relação a Unesp, o segundo, no qual predominaram as incertezas quanto às regras do projeto e o terceiro momento, caracterizado pela imposição do regimento interno.

O 1º momento ocorreu no período antecedente ao início das atividades do projeto no município pesquisado. Havia uma atmosfera de supervalorização da Unesp, provocada por 4 fatores distintos. O primeiro deles se refere à dificuldade prática da população do município em freqüentar um curso de Pedagogia em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, visto que o mais próximo se localizava em uma cidade distante cerca de 200 km.

A maioria das professoras da educação infantil não tinha condições financeiras de freqüentar um curso superior fora da cidade onde residiam e trabalhavam. Os motivos eram vários: tratavam-se de mulheres casadas, com filhos em idade escolar e uma renda mensal pequena.

Algumas professoras/alunas relataram que chegaram a prestar o vestibular para os cursos da Unesp. No entanto não teriam conseguido passar devido ao fato de terem estudado a vida toda em escolas públicas, nem sempre de qualidade:

Eu já tinha tentado antes e não consegui entrar na Unesp. (...) Já, 3 vezes.(...). Primeiro eu prestei duas vezes para Pedagogia e depois prestei para Ciências Biológicas. (Maria).

Eu tentei, eu tentei... Eu prestei vestibular na Unesp, porque eu queria fazer Pedagogia na Unesp. Eu ouvia muito falar desse curso no Magistério e falavam que a Unesp tinha um curso bom. Eu tentei, mas não consegui passar. (Ana).

O segundo fator importante foi que muitas das professoras que ministravam capacitações às profissionais da educação infantil do município eram da Unesp, o que incentivou um imaginário de qualidade na formação de professoras dessa universidade.

O terceiro fator, que pode ter contribuído para esse fetichismo, foi o interesse dos dirigentes municipais em que a Unesp encampasse dois cursos da faculdade municipal e, com isso, transformasse a cidade em um pólo de desenvolvimento da região. Esse desejo foi bastante divulgado nos jornais locais.

O quarto aspecto importante para a supervalorização do projeto foi a pressão que as professoras da educação infantil estavam sofrendo para que atendessem às exigências de formação em nível superior, como mostramos no tópico anterior. Em decorrência disso, o projeto Pedagogia Cidadã passou a ocupar um lugar imaginário de “salvador da pátria” para elas.

As perspectivas das professoras/alunas nesse momento inicial se mesclaram

com o medo de não conseguir acompanhar o curso e a expectativa de que ele fosse semelhante à licenciatura plena em Pedagogia da Unesp:

Aí, eu até fiquei: “Ai, faz tantos anos que eu fiz Magistério”. Eu terminei o Magistério em 1990. “Será que eu vou conseguir passar?”. (Sônia).

O Vestibular foi um dia só, mas o nível do Vestibular foi nível Unesp mesmo, bem difícil. (Eduarda).

(Por que Unesp?) Primeiro, porque eu não tinha condição de pagar. Segundo, porque é uma faculdade reconhecida, eu sabia que se entrasse ali eu sairia com uma boa bagagem, que seria refletida no dia-a-dia da sala de aula. (Maria).

Eu imaginava que seria igual na universidade mesmo, eu imaginava que teria troca de professores, que seriam as matérias iguais, mesmo sendo 2 anos e meio de curso. Eu imaginava que ia ser assim: que ia ter troca de professores, que não seria por módulos, que os textos seriam xérox (...) Quando você fala de Unesp, todo mundo fica: “Nossa, Unesp!”, e quando você fala (nome da faculdade particular), todo mundo fala: “Ah... no (nome da faculdade particular)...”. Não tem o reconhecimento. Agora, a Unesp todo mundo fala que tem potencial, mas na escola particular a coisa é meio largada, por isso eu queria fazer a Unesp. (Ana).

Essas expectativas podem ser confirmadas através das falas das coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município:

Ah! Elas imaginavam que ia ser aquela faculdade normal de todo mundo, de todo dia ir, igual a uma faculdade normal (...)

e elas apavoradas: “Ai, será que eu vou dar conta?”, “Ai, será que eu vou conseguir?”, “Ai, como é difícil!”, “Ai, eu sou burra!”, “Ai, faz 20 anos que eu não estudo, faz não sei quantos anos”. (Natália).

Ah, eu acho que seria como uma faculdade que a gente faz nas outras cidades porque, pra quem já cursou, elas falavam: “Ai, como é que era?”. Só que a preocupação maior ficava assim: “Ai, mais é da Unesp. Será que a gente consegue? É muito difícil, eu acho que a gente não entra.” (...) (Unesp) significava dificuldade, que seria mais difícil, que elas não conseguiriam, porque quem faz Unesp é porque estudou muito, é mais inteligente, tem mais sabedoria. Então, que seria difícil, que se não tivesse persistência... (Bruna).

O medo a que se referem às professoras/alunas está relacionado com a ansiedade de não conseguir acompanhar o curso, pelo fato de elas estarem longe dos estudos há vários anos. A maioria das professoras havia cursado Magistério e parado de estudar (56% delas haviam concluído o Magistério até 1995).

O que parece ter gerado a expectativa de que o projeto Pedagogia Cidadã seria análogo ao curso de Pedagogia da Unesp foi, além da falta de informação, a pouca divulgação da coordenação do projeto de que se tratava de um Programa Especial de Formação para Professoras em serviço.

Essa valorização do curso da Unesp por parte das prefeituras e das professoras/alunas foi percebida, também, pela coordenação do projeto:

(...) tem algumas cidades por aí, pelo menos uma, o pessoal que assumiu agora acha que não pode dar o diploma de Pedagogia para esse pessoal: “É um absurdo. Ainda mais da Unesp! Nós

“não temos o diploma da Unesp!” Aí é outro problema, a maior parte do pessoal que está nos municípios já pode até ter um curso superior, mas não é de uma universidade pública e eles sabem que dá um status diferente. É inveja eu diria, ou qualquer outra coisa. (Prof. Dr. Palma Filho).

Com o início das atividades do projeto Pedagogia Cidadã no município, deu-se o começo do segundo momento da relação entre professoras/alunas e curso. Nesse período, as professoras/alunas puderam confrontar as suas fantasias com o real formato do projeto. No entanto, isso ocorreu de uma forma muito complicada, visto que não tiveram acesso ao regimento interno do projeto e não puderam esclarecer dúvidas quanto à estrutura curricular, às formas de avaliação, quantas horas de estágio teriam que cumprir, entre outras. Eduarda relata como ela vivenciou esse momento de incerteza:

(...) Uma outra questão que eu achei errada foi o curso iniciar e a gente não saber quais eram as regras do curso. Todo mundo ficava em dúvida! A gente escutava uma coisa ou outra e não tinha certeza de nada. A gente foi receber o manual do estudante com as regras estipuladas certinhas, para a gente confiar no que estava lendo, depois de 1 ano mais ou menos de curso. Até então, todo mundo ficava na dúvida como seriam essas regras. (Eduarda).

A demora na elaboração e divulgação do regimento do curso gerou a crença nas professoras/alunas entrevistadas de que o curso não era sério e que o seu certificado não teria validade alguma. Prova disso foi a publicação de algumas matérias nos jornais locais, que questionavam a validade de um curso de Pedagogia com duração de

dois anos e meio.

Outro aspecto que pode demonstrar esse desejo das alunas e coordenadores do projeto em identificar o Pedagogia Cidadã como um curso equivalente a uma licenciatura tradicional de Pedagogia é a forma híbrida como eram nomeadas as alunas e as professoras do projeto: professoras/alunas e professoras/tutoras. Essas expressões demonstram a tentativa de encontrar um lugar para esse curso de formação entre o novo, ainda desconhecido, e o estabelecido, aceito por todos.

Esse segundo momento, marcado pelas incertezas, diminuiu de intensidade quando as alunas receberam o Manual do Aluno, com o regimento interno do projeto, após 1 ano do início das atividades.

O terceiro momento foi marcado, finalmente, pela insatisfação das professoras/alunas com a formulação das regras do curso (que já estava em andamento), sem que elas fossem consultadas. Eduarda descreveu bem esse momento:

E a gente não participa disso, não tem escolha nenhuma, é obrigado a fazer a prova naquele dia, a terminar o módulo naquele dia. Eles estipulam isso e o que eu questiono bastante é que eles não ouvem a nossa opinião. Já que é um curso especial, eu sei que é faculdade, tudo bem, tem as regras. Mas eu acho que como o Pedagogia Cidadã é um curso especial para nós professoras, eu acho que deveria ouvir um pouco mais a nossa opinião sobre o curso e não eles imporem o que eles acham que está correto e não escutar ninguém (...). Eu acho que eles impuseram tudo e não deram abertura para a gente questionar, reclamar, nada. Talvez eles estejam até certos, que nem: frequência, estágio, a questão de prova mesmo, impor se era com consulta ou sem consulta. (...) Eu achei uma coisa muito tradicional. Por ser um curso da Unesp e um curso especial eu

achava que teria um outro ritmo. Eu achei que ia ser diferente, que não ia ser tão tradicional como eles estão sendo com a gente. Talvez seja pela cobrança que tem em cima, porque todo mundo fala: “Ah, o Pedagogia Cidadã é um curso vago,”, e eles têm que mostrar que não, que tem qualidade. Mesmo assim, eu acho que eles foram tradicionais demais. (Eduarda).

Na coordenação geral do projeto não havia nenhum representante das professoras/alunas e das prefeituras conveniadas. Não houve, em nenhum momento, um debate com as professoras/alunas sobre o que elas entendiam ser importante para o regimento e para a estrutura curricular do curso. Dessa forma, essas regras foram entendidas como arbitrárias, apenas para mostrar que “o Pedagogia Cidadã não era um curso vago”.

As coordenadoras pedagógicas da educação infantil também perceberam esse afastamento da coordenação do projeto em relação às prefeituras:

Ah, eu acho o seguinte, que logo no início eles já sabiam que teriam os módulos, eles poderiam já estar fazendo um levantamento: “O que esses professores já sabem? O que eles não sabem?”. Eles poderiam fazer algo até a mais, né? Eles já conhecem muita coisa, então poderiam dar coisas além daquilo lá mas, pra isso precisaria ter feito uma avaliação antes, logo no início do curso, pra poder ajudar mais um pouco para realidade do professor (...). (Bruna).

Esse distanciamento das professoras/alunas e dos representantes municipais, segundo Bruna, fez com que o curso não atendesse a necessidade de formação das professoras da educação infantil do município adequadamente.

O relacionamento entre a coordenação do projeto e as prefeituras também foi entendido como problemático pelo Prof. Dr. Palma Filho:

(...) eu acho que tem uma questão muito complicada no relacionamento com as prefeituras. É uma experiência nova para nós e, também, para as prefeituras, porque é aquela história: tem prefeitura que até hoje não cumpriu o convênio (...), tem prefeitura que larga o curso, porque simplesmente fez o convênio e não acompanha nada, é como se não existisse, deixa lá solto.
(Prof. Dr. Palma Filho).

A partir dessa fala, é possível constatar que as discussões com as prefeituras conveniadas promovidas pela coordenação do projeto evoluíram mais no sentido de resolver problemas técnicos (equipamentos para teleconferências, videoconferências, pagamentos...) do que para discutir os conteúdos pedagógicos trabalhados no projeto.

Essa relação construída entre a coordenação do projeto e as professoras/alunas se assemelha à concepção das políticas públicas para a educação infantil dos países em desenvolvimento, como Jonsson *apud* Rosset-Ferreira (2002) apontou. Segundo essa concepção, o aluno é um recipiente passivo em que as necessidades de formação nem sempre implicam em obrigações. Essas necessidades podem ser atendidas mediante a caridade e sempre dependem da vontade política. Com esse tipo de relação, a formação oferecida às professoras em formação é sempre mais técnica do que crítica.

Arroyo (1999), Campos (1999), Freitas (1999), Kramer (2002) e Oliveira (2003) defendem, por outro lado, que as alunas dos cursos de formação de professoras devem ter uma participação ativa na construção de seus currículos, para que seus conteúdos sejam mais relacionados às experiências da educação infantil, de forma a

estimular a iniciativa e a autonomia intelectual das professoras em formação.

5.3 A formação para a educação infantil oferecida pelo projeto Pedagogia Cidadã

A formação para o trabalho na educação infantil, apesar de se constituir em um dos objetivos principais do projeto, foi tratada com menor ênfase do que a formação para o trabalho nas primeiras séries do ensino fundamental e para a gestão escolar. Quanto ao conhecimento teórico, apenas um Caderno de Formação foi dedicado exclusivamente para o trabalho nesse nível da educação básica. Será isso o suficiente?

Para que o leitor possa conhecer qual a formação que as professoras/alunas atingiram ao final do projeto no que diz respeito à educação infantil, primeiramente, apresentarei e discutirei as perspectivas delas a respeito do trabalho que desenvolviam cotidianamente nas creches e pré-escolas do município. Posteriormente, tratarei da influência das capacitações oferecidas pelo Departamento de Educação a essas professoras antes e durante o projeto Pedagogia Cidadã. Por último, analisarei as perspectivas das professoras/alunas quanto à formação que receberam no projeto Pedagogia Cidadã para o trabalho na educação infantil.

As concepções de infância presentes atualmente nas instituições de atendimento à criança pequena foram construídas sócio-historicamente. Conhecer essas concepções, como já expus no capítulo 1, é importante para desvendar as práticas dessas instituições.

As professoras/alunas do projeto Pedagogia Cidadã desta pesquisa apontaram para a preocupação com a relação entre o cuidar e o educar na educação infantil. Sônia, ao relatar a sua rotina com as crianças, expõe como ela acontece na creche onde trabalha:

Tem um horário que é assim: das 7 até 7h30, a gente recepciona as crianças, aí das 7h30 até 7h45 dá mamadeira. Depois troca as crianças, se houver necessidade, se ela tiver molhada de xixi ou outras necessidades, troca, dá banho, enquanto isso as crianças ficam brincando com as caixas de brinquedo (...) Depois a gente leva eles para o sol, e lá eles ficam meia hora, e aí já dá umas 9h30. Aí a gente entra, lava as mãozinhas deles, troca se for preciso e já dá o almoço. Até 11h, já acaba o almoço, aí troca eles de novo, dá água e coloca eles nos berços para dormir (...). Geralmente, eles acordam lá para 12h30, e conforme eles vão acordando, eu vou dando brinquedo para eles irem brincando em silêncio, para não acordar os outros. Aí, às 13h, já vai trocando e dando mamadeira. Quando é 14h30, a gente dá uma fruta, um bolo, um suco ou o que tiver na creche. Depois a gente faz a chamada, quando não dá tempo para fazer de manhã, é dado uma atividade com sucata, ou conta história. Tem os dias certos para cada coisa. Na segunda é Matemática, então para as crianças maiores eu dou encaixe, na terça tem o desenho com tinta, com giz de cera, com carvão, colagem (...). (Sônia).

Percebe-se que o cuidar é relacionado aos hábitos de higiene, alimentação e sono das crianças, enquanto a educação é relacionada às atividades pedagógicas planejadas. Em sua entrevista, Sônia demonstrou uma preocupação com o cuidar e educar vistos de forma dissociada um do outro, isto é, há uma “hora para educar” e

uma “hora para cuidar”.

Essa perspectiva também foi percebida no discurso da coordenadora pedagógica das creches do município, no seu relato sobre as responsabilidades da educadora e da auxiliar de creche:

A educadora é responsável pela parte pedagógica em si, montar diário, relatórios, é... Assuntos do dia, o que aconteceu, montar as atividades do dia, participar de HTPs, de reunião com pai, reunião na escola, das festividades da escola, tudo isso. Daí acompanhar o desenvolvimento da criança, o rendimento que ela está, o que aconteceu, progrediu aqui, quando entrou fazia isso, mas de acordo com o quê? Com o que ela sabe do Magistério mesmo, as fases do desenvolvimento, programar atividades que acompanhem o desenvolvimento. Olha, isso proporciona isso, isso favorece aquilo. (...)

E ela também faz os cuidados, dá banho, troca, dá comida mesma coisa. A auxiliar também, quando a educadora não está, digamos que ela falta, não pode atender ou está fazendo uma outra coisa, a auxiliar também tem esses tipos de conhecimentos só que a parte escrita, a parte pedagógica ela pode até fazer, mas não é a obrigação dela, vamos dizer, porque ela não tem tanto os conhecimentos. (Natália).

Neste trecho, Natália, assim como Sônia, separa o trabalho pedagógico do trabalho de cuidados (banho, troca, alimentação). No decorrer de suas entrevistas, Sônia e Natália demonstram saber que o cuidar e o educar devem acontecer concomitantemente. Entretanto, ambas, ao relatarem a rotina de trabalho na creche, apresentam essas duas categorias separadamente e, com isso, pode-se concluir que elas não se apropriaram dessa práxis.

Essa relação de unidade entre cuidar e educar é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), na qual se estabelece que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem:

(...) promover, 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. (Resolução CEB 01/99, art. 03, III).

Percebe-se, então, que o conceito de infância defendido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil é o de uma criança educada integralmente, que deve ser reconhecida como cidadã, portadora de direitos, no presente.

A perspectiva de infância apresentada por Natália, por outro lado, centra-se mais em uma visão desenvolvimentista, ou seja, a criança é compreendida com um ser inacabado que está em desenvolvimento, que deve ser preparado para o futuro. Essa perspectiva pôde ser observada, também, na fala de Sônia, quando ela justifica o seu trabalho na creche:

Na minha maneira de pensar, eu estou trabalhando para que, no futuro, essas crianças sejam criativas, construtivas, capazes de ler e entender para passar para as outras pessoas. (Sônia).

Boto (1996) e Moss (2002) defendem que essa visão de preparação da criança para o futuro, que teve as suas bases no pensamento iluminista, contribuiu para o fortalecimento do capitalismo e do neoliberalismo em nossa sociedade. Essa conceitualização é muito defendida pelas organizações multilaterais (Unesco, Unicef, Banco Mundial) que, como vimos, tiveram e tem forte influência na educação brasileira.

Ana, professora/aluna que trabalha em uma pré-escola do município, também revela essa perspectiva, mostrando o caráter preparatório de seu trabalho na educação infantil para o ensino fundamental:

Então, eu pegava as crianças de Pré-3, porque essas crianças já iriam para a 1ª série. Eu pegava essas crianças e ia para uma sala reservada que eu tinha, e lá eu trabalhava do meu jeito. Eu passava o alfabeto, porque a maioria das crianças não conhecia o alfabeto, ensinava a escrever o nome completo, pois tinha criança que não sabia e, também, já desenvolvia atividades para leitura: fichinha, lista de fruta, lista de animais. Para as crianças recortarem, colarem, para desenvolver a leitura. Tem criança no Pré-3 que já sai lendo, a maioria sai, tem uma minoria que não sai lendo. (Ana).

Essa preocupação em preparar a criança para o ensino fundamental acabou levando o trabalho da pré-escola do município a reservar maior atenção à alfabetização. Essa preocupação gerou uma desvalorização do brincar em favor das atividades pedagógicas. A brincadeira é a principal forma de aprendizagem da criança na educação infantil. No entanto, nem sempre ela era privilegiada, como Eduarda e Ana disseram:

Na sala de aula, a gente fica um período de 5 horas e, como eu dou aula no período da manhã, a gente fica bastante tempo em sala. No período da tarde já não, porque tem mais atividades de movimento, tem mais parque, por ser mais cansativo. (Eduarda).

Ai eu mudei de tema (da minha monografia), e foi: “A pré-escola deve alfabetizar ou não?” Porque estava tendo muito

debate sobre isso no município. Na verdade, a gente estava entrando na sala de aula da educação infantil e só pensando em alfabetizar e esquecendo do lúdico, esquecendo das brincadeiras.(...). A criança da educação infantil, ela não está preparada para isso. E a educação, aqui no nosso município, estava assim, tinha muita capacitação para alfabetizar, mesmo. Claro que isso é bom, porque as crianças estavam saindo lendo, então era uma preparação excelente, só que muitas crianças começaram a não querer vir à escola, chorando quando chegava na 1ª série, porque não queria ir para escola só para aquilo. As crianças falavam: “Nossa, a gente só brinca nos dias de festa”. (Ana).

Bruna, a coordenadora pedagógica das pré-escolas, mostrou, também, essa preocupação ao falar das capacitações oferecidas para as professoras das pré-escolas do município:

(A capacitação que o município oferecia) era tudo dentro do Referencial (Curricular da Educação Infantil): era Artes, Música, bastante, que a gente chegou a ver os professores dizerem: “Ah, eu acho que a gente nem precisa mais de linguagem oral e escrita, isso a gente já sabe.”. Aí pediram um pouco de matemática, foi solicitação mesmo: “Ah! Um pouco de matemática, natureza e sociedade, a gente não viu nada!”. Aí nós trouxemos a capacitadora, e tudo o que eles precisavam a gente tentou fazer (...).

Muitas não aceitam que na pré-escola você tenha que dar a escrita, então isso é uma dificuldade muito grande. Acaba chegando no Pré-3, você olhando pra uma classe e vendo que não evolui muito, (...).

Porque muitos têm ainda aquela visão que pré-escola é só

brincar. Eu acho que hoje tem essa visão, é CUIDAR e EDUCAR. Tem que estar atento a isso, não é só ficar brincando. Você vai brincar também, mas tem outras coisas, a criança precisa aprender. Hoje em dia, se cobra muito a aprendizagem. A criança vai estar brincando e aprendendo. Eles não conseguem relacionar esse brincar com a aprendizagem. Não é só com o que você passou na lousa que você está ensinando. Na brincadeira, você está trabalhando várias coisas que não precisa estar colocando no quadro. (Bruna).

Bruna percebeu a dificuldade que as professoras de pré-escola têm em relacionar a brincadeira com a aprendizagem e, no decorrer de sua entrevista, reconheceu que as capacitações oferecidas pelo município não abordaram adequadamente o brincar, pois houve destaque muito maior para a alfabetização e a iniciação em matemática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) definem como essas questões deveriam ser trabalhadas:

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (Resolução CEB 01/99, art. 03, V).

Montenegro (2001), Ávila (2002) e Wiggers (2002) justificam esse fato afirmando que, mesmo com as mudanças na legislação para o atendimento à criança pequena, a visão de que ela deve preparar para o ensino fundamental ainda é forte nessas instituições. Kuhlmann Júnior (2003) acrescenta que as instituições de educação infantil não devem subordinar seus projetos pedagógicos ao ensino fundamental, mas também não podem se opor por completo, visto que é importante

preparar a criança para essa transição.

Até aqui, apresentei as concepções de infância e educação infantil das professoras/alunas participantes desta pesquisa e das representantes dos dirigentes municipais. A partir de agora, passarei a discutir a influência do curso oferecido pelo projeto Pedagogia Cidadã para a formação dessas concepções.

A formação oferecida pelo projeto às professoras/alunas para o trabalho na educação infantil foi baseada apenas em um caderno de formação, em alguns textos nos outros módulos de formação e nas 200 horas de estágio na área.

O caderno de formação em educação infantil, como já apresentei, se compunha de textos que discutiram a história da infância no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o binômio cuidar/educar, o desenvolvimento infantil e o brincar, as linguagens da infância, as teorias dos contos de fadas, além dos cuidados com a alimentação da criança. Esses conteúdos são muito importantes, porém, debatê-los apenas em uma apostila de 147 páginas é insuficiente. Prova disso são as concepções de infância e educação infantil das entrevistas no fim do curso.

Os textos contidos nos outros cadernos de formação trouxeram informações fragmentadas a respeito da educação infantil que, freqüentemente, aproximavam conteúdos do ensino fundamental dos da educação infantil.

As 200 horas de estágio na educação infantil, segundo os relatos das professoras/alunas, foram cumpridas com pouca orientação, ou seja, não houve tempo e nem espaço, durante o curso, para a reflexão das práticas que elas observaram e nas quais participaram durante os estágios.

Ana e Maria discutiram a formação que tiveram no Pedagogia Cidadã para a

educação infantil:

Eu achei que o Pedagogia Cidadã deu mais ênfase ao fundamental e que ele ofereceu poucas propostas, exceto no módulo de educação infantil, para a educação infantil. Eu achei que foi um pouco vago para a educação infantil(...). Algumas experiências que fizessem parte do cotidiano das crianças, porque muitas coisas que estão nos módulos não estão de acordo com o dia-a-dia das crianças. Eu achei que ficou muito na teoria, e que para por em prática há uma dificuldade. (Ana)

Realmente os textos não vieram muito direcionados para a faixa de idade das crianças na qual eu trabalho, mas foi um caminho em busca de uma nova aprendizagem. (Maria).

Kishimoto (2002) alertou para o perigo em oferecer os mesmos conteúdos do ensino fundamental na formação das professoras da educação infantil. Segundo a autora, isso pode levar as professoras a fragmentarem o currículo da educação infantil, desconsiderando o fato de que a criança pequena aprende quando brinca em seu ambiente de modo integrado, e não por matérias. A fragmentação, infelizmente, parece ter sido apropriada pelas professoras/alunas no trabalho na educação infantil do município.

Cruz (1996), Mattioli (1997), Arroyo (1999), Kramer (2002), Kishimoto (2002), Oliveira (2003) e Wajskop (2003) defendem que a formação das professoras para o trabalho na educação infantil deve ser significativo, visto a importância da faixa etária das crianças que são atendidas por elas. Para que isso aconteça, os autores acreditam que os cursos de formação devem considerar a realidade das creches e pré-escolas brasileiras; proporcionar às professoras/alunas vivências de situações que as façam

refletir suas práticas diárias, por meio da relação entre teoria e prática e oferecer um currículo adequado às Diretrizes Nacionais para a Formação Docente para o trabalho na educação infantil, isto é, desenvolver conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, a linguagem da criança, saúde e higiene, o cuidar/educar, a importância do brincar, o planejamento pedagógico para a educação infantil e as possibilidades de trabalho na perspectiva da inclusão. Esses cursos devem ainda estimular a participação das professoras/alunas em movimentos sociais, fóruns, e associações, além de proporcionar uma formação cultural através de experiências com a arte em geral (cinema, teatro, música, museus, dança).

Com isso, pode-se constatar que a formação para a educação infantil oferecida no projeto Pedagogia Cidadã foi inadequada. O próprio coordenador geral do projeto reconheceu que o curso não ofereceu a formação para a educação infantil:

Na realidade, com esse curso que nós demos, nós formamos muito mais o professor de 1ª a 4ª. Essa é, aliás, uma questão que tem que ser repensada para as novas turmas. Se efetivamente vai se voltar, também, para a educação infantil, acrescentar outros conteúdos que não foram acrescentados (...).

Não sei, eu tenho um pouco de resistência. Eu não sei se funciona isso de formar ao mesmo tempo, com o mesmo tipo de curso os dois. Talvez nós devêssemos pensar numa coisa voltada para educação infantil e gestão e outra para de 1ª a 4ª e gestão, e não fazer isso no mesmo curso. Porque para mim são dois cursos diferentes. E aí nós teríamos que ver especialistas que atuam na área de educação infantil para ajudar a pensar o curso, para ajudar a desenhar o curso, etc. Essa é uma coisa que eu pretendo colocar para o reitor.

Porque eu penso o seguinte, eu sou muito sincero, o que

nós demos de conteúdo para a educação infantil foi absolutamente insuficiente (...). (Prof. Dr. Palma Filho).

Assim, percebemos que os conhecimentos demonstrados pelas professoras/alunas sobre a educação infantil advêm, muito mais, de suas experiências de trabalho e da formação oferecida pelo próprio município, em capacitações, do que da formação que tiveram no projeto. A professora/aluna Ana concluiu isso em sua entrevista:

(...) a formação para a educação infantil, eu acho que adquiri mesmo nas capacitações da prefeitura. (Ana).

Com tudo isso, pode-se constatar que o projeto Pedagogia Cidadã, mesmo tendo como um de seus objetivos principais a formação de professoras para a educação infantil, não ofereceu uma formação adequada para esse nível da educação básica.

5.4 As mídias interativas versus a presença de professores especialistas

As mídias interativas tiveram um papel fundamental no projeto Pedagogia Cidadã. O objetivo delas foi aproximar as professoras/alunas de especialistas nas disciplinas estudadas durante o curso. Essas mídias eram caracterizadas pelas teleconferências e videoconferências, já descritas no capítulo 3. No município pesquisado, as teleconferências fizeram parte do curso desde o início, mas as videoconferências passaram a acontecer somente a partir de janeiro de 2004, durante o módulo de Língua Portuguesa.

Alguns municípios, no entanto, não chegaram a receber as teleconferências e nem as videoconferências, como o Prof. Dr. Palma Filho relatou em sua entrevista:

(...) tem prefeitura que até hoje não cumpriu o convênio, até hoje não montou a sala para videoconferência, tem prefeitura que não está tendo tele (teleconferência), porque não providenciou os equipamentos (...). (Prof. Dr. Palma Filho).

Com isso, as professoras/alunas contavam exclusivamente com a professora/tutora para que suas dúvidas fossem esclarecidas. As professoras/tutoras nem sempre tinham formação em Pedagogia ou nas disciplinas que elas trabalhavam com as professoras/alunas. Por isso, antes do início das atividades de cada módulo, elas participavam de um seminário de capacitação, onde eram apresentadas as diretrizes gerais daquele caderno. No entanto, esses seminários, de modo algum, possibilitavam uma formação aprofundada dos conteúdos que a professora/tutora deveria trabalhar com a sua turma. Assim sendo, as teleconferências e videoconferências se constituíam em momentos valiosos para que as professoras/alunas pudessem esclarecer as suas dúvidas acerca da disciplina que estavam estudando. Apesar disso, foram raras as vezes em que elas fizeram perguntas aos professores conferencistas.

Quando questionadas sobre o motivo da pouca participação nas videoconferências e teleconferências, primeiramente, as professoras/alunas alegaram que isso era devido à má qualidade de som e imagem e ao despreparo dos professores palestrantes das videoconferências:

(...) tem várias videoconferências que a gente não consegue entender direito o que está sendo falado, todo mundo reclama

disso. Teve professores bons que fizeram conferências muito boas, que não foi só ler o texto ali em si, eles falaram de suas experiências de um modo bem claro, mas também teve professores que apenas leram o módulo, seria o que a gente faz em sala, então nada diferente(...). (Eduarda).

(...) Às vezes a gente não entende o que ele está falando, não está gostando do jeito que ele está explicando, da organização da videoconferência. Porque às vezes você não entende o que está falando, mas está passando rápido e os outros estão entendendo. Quanto a mim, na maioria das vezes, eu estou bem desligada mesmo(...). (Ana).

Também, o coordenador do projeto Pedagogia Cidadã, o Prof. Dr. Palma Filho, reconheceu esse despreparo dos professores conferencistas:

Vídeo não é dar uma aula assim com lousa e giz, que você pode circular, que você pode fazer brincadeira, tocar no aluno. Você fica lá preso em uma cadeira, pode usar alguns recursos, que às vezes você esquece de usar. Tem equipamentos no estúdio. Você pode parar e falar: “Agora eu vou exibir um pedaço de um vídeo que eu trouxe, um CD que eu trouxe”. Você pode fazer isso, mas a gente esquece, geralmente o cara fica falando, falando... E 2 horas, a coisa se torna muito cansativa. Teve gente que reclamou que de primeiro não tinha vídeo e, que depois entraram as vídeos, disseram que estava atrapalhando, que era melhor ficar discutindo o Caderno. (Prof. Dr. Palma Filho).

No entanto, quando as professoras/alunas foram questionadas sobre o motivo de não participarem ativamente também das teleconferências, que apresentavam

qualidade de som e imagem e conferencistas mais experientes, elas justificaram através do desejo de ter contato com os professores especialistas dentro da sala de aula, e não apenas por meio das mídias interativas:

A vídeo, eu não vou falar que ela é tão ruim, mas o melhor, mesmo, seria o professor explicando dentro da sala de aula, para mim seria melhor. (Sônia).

(...) é bom ter um professor só, porque a gente se sente mais segura, se torna amiga, mas eu senti falta de professores específicos de cada área como a gente tem numa universidade normal, porque, às vezes, faz falta você ter um professor especializado naquilo (...). (Não bastaram os especialistas das videoconferências?) Não, eles teriam que estar dentro da sala de aula. Mesmo que nas videoconferências e teleconferências você tem a oportunidade de fazer perguntas, não é a mesma coisa de ter o professor em sala (...) Pela distância, você tem todo aquele equipamento de microfone, as pessoas se inibem para falar no microfone. Se esse professor estivesse em sala, você já cria aquele vínculo, durante o ano você vai ter aula com ele, e você se sente muito mais à vontade para fazer perguntas. Eu mesma não fiz nenhuma pergunta nas videoconferências e nem nas teleconferências justamente por isso, pela inibição do microfone, de sentar ali na frente da câmera e aparecer para todo mundo. Já tive muita vontade de fazer perguntas, mas não tive coragem. (Eduarda).

Essa dificuldade relatada por Eduarda de expressar as suas dúvidas para os professores conferencistas, também foi sentida por Ana:

(...) é difícil você perguntar, porque se você não está entendendo,

não está gostando, você não tem nem capacidade para formular pergunta.

*(Mais alguma coisa que lhe impede de fazer perguntas?)
Vergonha, a timidez. Ah, mas eu vou perguntar alguma coisa e a outra pessoa pode achar banal, vai achar essa pergunta boba. E, também, se o palestrante não vai achar isso: “Nossa, mas você não sabe isso?”. (Ana).*

Com isso, por meio desses relatos, é possível perceber que a dificuldade das professoras/alunas para lidar com as mídias interativas se refere à fragilidade da relação que era estabelecida entre professor conferencista e professoras/alunas.

Para que haja uma boa relação entre professor e aluno é necessário que o professor conheça o contexto social, a história de vida e o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo que se pretende ensinar (Bueno, 2002). Nas teleconferências e videoconferências, era impossível ao professor conferencista descobrir essa história prévia do conhecimento de todas as suas professoras/alunas, porque o tempo de contato era restrito (2 ou 3 horas apenas). Além disso, essas professoras/alunas eram de cidades diferentes, de realidades sociais diferentes, o que é impossível de se apreender nesse espaço e tempo virtuais tão restritos.

É importante destacar, ainda, que a presença de um professor na sala de aula nem sempre pode assegurar a aprendizagem do aluno. Aulas expositivas, com pouca interação entre professor e alunos, também, podem ser inadequadas para essas professoras/alunas.

Belloni (2002) considerou que a videoconferência, até recentemente, era encarada como tecnologia de ponta para o mercado das empresas. Entretanto, como

não fez o sucesso esperado, essa tecnologia foi desviada para o nicho da educação a distância, apresentando as vantagens de interação entre professores e alunos. Para a autora, do ponto de vista pedagógico, a videoconferência valoriza a aula expositiva centrada na figura do professor, acrescentando-lhe uma rigidez técnica que não melhora a motivação dos alunos.

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para a formação de professoras ainda se configura um campo de contradições no Brasil. O discurso político justifica que as tecnologias vêm para diminuir as distâncias e garantir a formação de professoras que não têm acesso aos grandes centros de formação. Esse discurso parece inadequado quando falamos em formação de professoras no estado de São Paulo, um dos estados brasileiros mais privilegiados na existência de centros universitários. Em 2003, a região sudeste apresentava o número maior de professoras da educação infantil com formação em nível superior (ver quadro 3).

Pretto (2001) alerta que o uso inadequado das TICs como meras ferramentas auxiliares do processo educacional, de um processo “caduco”, seria um retrocesso na educação (p. 42). Ou seja, tecnologias de ponta não devem ser utilizadas de forma ultrapassada (autoritária). Para o autor essas tecnologias podem ser empregadas, na verdade, para justificar o descompromisso do poder público com a melhoria da educação no país.

Barreto (2001) denuncia a mudança de paradigma quanto ao uso das TICs nos países ricos e nos países “em desenvolvimento” defendido pelo Banco Mundial para a formação de professores:

(Nos países de primeiro mundo): a mudança da separação entre formação inicial e em serviço para um *continuum* caracterizado pela articulação de teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação

inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional. Neste movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo.

Entretanto, ao tratar da formação de professores nos países “em desenvolvimento”, as tecnologias são imediatamente deslocadas para estratégias de educação a distância, em especial para os programas de certificação em larga escala. (...), são destacadas iniciativas do Brasil, Uganda e Vietnam, sugerindo homogeneização, nivelando por baixo, simplificação das questões, e *apartheid* educacional. (p. 21-22).

O projeto Pedagogia Cidadã não se configura como um curso a distância, pois contou com monitores em todos os momentos em que as professoras/alunas tiveram contato com as TICs. O que parece problemático, no entanto, é a forma de utilização desses recursos. As videoconferências e as teleconferências visaram substituir a presença de um professor especializado na sala de aula. Segundo Belloni (2002, 2003), somente as professoras que já têm uma formação inicial sólida estão mais preparadas para se apropriar criticamente dessas tecnologias da educação, portanto, seu uso deveria ser desconsiderado na formação inicial.

Barbosa (2005) realizou uma análise documental do PEC, curso que apresenta uma metodologia de trabalho semelhante à do projeto Pedagogia Cidadã. A autora constatou que as professoras/alunas têm maior contato presencial com a tutora no PEC. De todos os profissionais envolvidos no projeto, ela era a de que menos se exigia formação acadêmica. No projeto Pedagogia Cidadã também se pôde constatar essa característica, visto que a formação exigida para a contratação das professoras/tutoras foi apenas a licenciatura plena.

Oliveira (2003) também pesquisou o PEC, e explica que ainda não é possível avaliar o impacto desse tipo de formação nas salas de aula e escolas públicas, pois isso depende dos contextos vivenciados por cada professora/aluna. No entanto, o tempo poderá mostrar mudanças nas formas de atuação dessas professoras, positivas ou não

para a educação no estado de São Paulo.

A partir do que foi exposto neste tópico, é possível constatar que a perspectiva das professoras/alunas da educação infantil do município pesquisado desqualifica o uso das mídias interativas, da forma como aconteceu nessa turma do Pedagogia Cidadã, para a formação de professoras e sugere que a presença de professores especialistas na sala de aula teria contribuído mais para a sua formação.

5.5 Contribuições do projeto Pedagogia Cidadã para a formação de professoras da educação infantil

Historicamente, a formação das professoras da educação infantil foi abandonada pelo poder público. De acordo com Kuhlmann Júnior (2000, 2001), o atendimento das crianças pequenas, durante muito tempo, foi compreendido como uma medida assistencialista: qualquer pessoa que gostasse de crianças poderia fazê-lo, independente de possuir formação acadêmica.

Arroyo (1999), Campos (1999), Ávila (2002) e Kramer (2003) argumentaram que, no sistema educacional brasileiro, quanto menor a idade da criança atendida, maior é a desvalorização do profissional que trabalha com ela. Essa desvalorização se traduz pelas longas jornadas de trabalho, baixos salários e menor formação profissional exigida.

Por isso, uma iniciativa como a do projeto Pedagogia Cidadã, que proporciona a

oportunidade de regresso à sala de aula para essas professoras no papel de estudantes e possibilita trocas diárias de experiências profissionais durante 2 anos e meio não pode deixar de ser valorizada.

Naturalmente, essas professoras que foram abandonadas em sua formação pelo poder público, especialmente o estadual e federal, como se pode constatar no caso das professoras deste estudo¹², tenderiam a valorizar sobremaneira a primeira iniciativa que lhes oferecesse qualquer formação. Mas, pelo que se constata nos tópicos anteriores, a formação para o trabalho na educação infantil oferecido pelo projeto, além de ter se configurado como inadequada, foi insuficiente.

No entanto, não se podem descartar algumas contribuições importantes que o projeto trouxe a essas professoras/alunas, a exemplo do estabelecimento de um olhar mais apurado para as práticas da educação, a valorização profissional, as trocas de experiências profissionais e o desenvolvimento do hábito do estudo.

Sônia, professora de creche há mais de 14 anos, percebeu essa mudança pela sua maneira de se expressar:

Parece que eu fui travando a minha língua. Eu senti, quando eu entrei na faculdade, aqui, que eu estava com a língua pesada para falar. (...) Eu não estava com a voz solta para falar como hoje eu estou (...). O pesado que eu quis dizer foi isso: é que eu não estava acostumada a falar palavras difíceis como tem no livro da Pedagogia Cidadã (...) Eu achei que o curso foi maravilhoso para mim, me ensinou muitas coisas, eu aprendi muito nesse curso. (Sônia).

¹² O município pesquisado tinha uma preocupação maior com a formação de suas professoras da educação infantil, visto as capacitações que eram oferecidas desde há bastante tempo.

Eduarda, que já havia feito um curso superior na Unesp anteriormente, revela que o projeto Pedagogia Cidadã ofereceu subsídios para que ela pudesse preparar o planejamento de suas aulas para a pré-escola com mais segurança. Além disso, ela percebeu que a sua capacidade de argumentação para defender o seu trabalho melhorou:

Eu, na minha opinião, acho que aprendi muito. Eu conheci vários autores que eu não havia tido contato, eu vi textos de autores que eu achei muito bons e, como eu já havia dito, ajudou muito no trabalho de sala. Eu sinto muito mais segurança para elaborar os meus planos de aula, os meus projetos, as minhas atividades seqüenciadas. Tenho argumentos se houver algum questionamento sobre isso. E outra, também, quanto à visão crítica, porque hoje não vai ser qualquer pessoa que vai chegar e vai falar: “Você tem que trabalhar dessa forma”, eu vou analisar o que esta pessoa está dizendo para ver se tem a ver com tudo o que eu aprendi. A gente se torna mais crítica, a gente não aceita mais as coisas impostas, hoje você já vai pensar sobre isso: “Mas será que isso está certo?”. Eu acho que o curso fez isso comigo e com as minhas amigas: hoje a gente está mais crítica, a gente aprendeu muito e só tem a crescer com tudo o que a gente aprendeu aqui durante o curso. (Eduarda).

Maria, professora de creche, notou que, depois de começar a freqüentar o Pedagogia Cidadã, passou a ser mais valorizada profissionalmente, e isso se refletiu na relação com os pais de seus alunos:

(...) pelo menos agora eu sou reconhecida no meu trabalho. Porque, antes, eu era vista apenas como uma babá. Hoje não. Agora eles falam: “Olha, a Maria tem Pedagogia!” Então,

agora, as mães passaram a valorizar mais, a freqüentar mais as reuniões de pais. No momento em que eu tenho oportunidade, eu falo daquilo que eu aprendo. (Maria).

Por último, Ana, professora da pré-escola, declarou que as mudanças percebidas nela se deram, principalmente, em função das trocas de experiências que ela teve com as colegas de trabalho:

Claro que teve muita troca de experiência na sala (do Pedagogia Cidadã), e que teve um valor e tanto, e que a gente pode “trocar figurinhas”. (Ana).

Mas seriam essas mudanças apontadas pelas professoras/alunas reais? As coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município, responsáveis pelo trabalho dessas professoras, reafirmaram a modificação da postura delas:

(...) Eu só sei o que elas comentam e o que eu vejo no trabalho delas quanto à parte que eu falo pra você de registro, de anotar, de falar, de saber o que está falando, o porquê estão falando, a observar melhor o trabalho, o desenvolvimento das crianças, o porquê das crianças estarem com tal atitude, o que é melhor pra criança ou não. (...). Foi um ganho muito grande, principalmente da questão, que eu falo pra você, da valorização mesmo e de conciliar a prática com a teoria.(...) Aquela questão de você chegar com 10 pedras na mão pra tratar o pai, você já sabe dos direitos dele e dos deveres dele. (Natália).

Para algumas, a Pedagogia conseguiu abrir um leque para ter uma visão mais ampla. Mesmo que ela já conheça aquele conteúdo, ela não parou para refletir tanto, então eu acho que deu pra ter um crescimento no dia-a-dia, na sala de aula. (...).

Assim, na postura, no jeito de trabalhar, na maneira de se escrever, porque muitas tinham muita dificuldade. Agora, você pode pedir qualquer coisa que elas escrevem sem medo. Eu acho que isso foi um ganho muito grande. (Bruna).

Como se vê, as coordenadoras pedagógicas perceberam que essas mudanças foram refletidas no trabalho das professoras da educação infantil do município. Natália acrescentou que essas mudanças ocorreram também na vida pessoal dessas professoras:

(...) Então, elas transformaram aquele mito da faculdade rígida, rigorosa numa escola pra elas, na continuação da escola de durante o dia. (...) Outra coisa do Pedagogia é o sair de casa, conhecer pessoas diferentes, experiências diferentes, assim, teleconferências, coisas que nunca imaginavam que existiam. Poder conversar alguma coisa embasada na discussão de algum escritor, de algum leitor, de algum pensador. (...) Então eu acho que ampliou a campo de visão delas, que era muito restrito ao marido, ao lar, à escola, igreja. Queira ou não, a faculdade é um ambiente diferente. Aquela questão do nervoso e do estresse, você se distrai. (Natália).

A melhora do desempenho dessas professoras/alunas foi reconhecida pela coordenação geral do projeto Pedagogia Cidadã:

Ontem, eu fiquei sabendo de mais um município, Araçatuba, em que os alunos do Pedagogia Cidadã, que ainda não se formaram, mas puderam prestar concurso. Os 10 primeiros colocados são do Pedagogia Cidadã. Há um ano, isso aconteceu aqui em Guarulhos, também: o concurso era interno e, entre os 10 primeiros colocados, 9 eram do Pedagogia Cidadã.

Eles mesmos dizem que foi o que eles aprenderam no curso.

Também, nós temos notícias o tempo todo de que os professores estão lendo mais, estão escrevendo melhor, estão se interessando em ler outras coisas, além das bibliografias que estão nos Cadernos. (Prof. Dr. Palma Filho).

Campos (1999) indicou que uma das deficiências mais comuns nos cursos de formação de professoras é a reflexão sobre o trabalho com os pais de alunos. De acordo com Maria e Natália, essa relação entre pais e professores nas creches municipais foi melhorada por dois motivos: a aprendizagem das professoras/alunas da legislação relacionada ao direito das crianças, desde que nascem, de freqüentarem uma instituição escolar (Constituição 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 e LDB de 1996), e pela valorização das profissionais por parte dos pais das crianças, devido à formação que a professora estava recebendo.

Outro ponto importante, relatado pelas professoras/alunas e coordenadoras, foi a formação de uma perspectiva mais crítica quanto ao trabalho na educação, desconstruindo a visão (que elas próprias tinham de si mesmas) de “tarefeiras”. Esse aspecto é importante pois, como Arroyo (1999) argumentou, nos últimos anos, o ideário de “professora tarefeira” se fortaleceu devido às imposições constantes que essas profissionais vêm sofrendo. Ou seja, a cada novo mandato do executivo municipal, são mudadas as estratégias pedagógicas para a educação, e as professoras aderem ao novo modelo sem qualquer reflexão.

Essas mudanças positivas percebidas nas professoras/alunas do projeto Pedagogia Cidadã também foram observadas em algumas pesquisas realizadas sobre o PEC (Oliveira, 2003; Sarmiento, 2003 e Barbosa, 2005).

Oliveira (2003) relatou ter percebido que o processo de formação proporcionado pelo PEC teve um potencial transformador que trouxe mudanças na postura das professoras/alunas, tornando-as mais críticas. Segundo a autora, essas mudanças se relacionam ao aumento da auto-estima das profissionais.

Sarmiento (2003), pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em sua tese de doutorado sobre os vínculos de aprendizagem no PEC, sustentou que a formação universitária, em nosso país, está relacionada a um aumento no *status* social:

As pessoas se reconhecem como sendo tais tendo outras como espelho. As professoras entrevistadas alegaram que, a partir de seu ingresso no PEC - Formação Universitária, começaram a ser vistas de outro modo pelos colegas de escola. “Ser visto com outros olhos” é um elemento que faz com que o professor também se veja de outro modo. E isso o modifica, o altera. (p. 247).

Com isso, Sarmiento (2003) argumentou que as mudanças nas professoras/alunas ocorreram não somente no campo profissional, mas também no campo pessoal, devido à valorização social que elas passaram a ter.

Barbosa (2005) constatou uma mudança positiva na postura das professoras/alunas no fim do PEC. No entanto, a autora se colocou de forma mais pessimista ao analisar essas mudanças, acreditando que elas em nada contribuirão para uma mudança efetiva do trabalho dessas professoras dentro da sala de aula, visto que elas dependem muito mais das condições de trabalho e da formação inicial do que simplesmente da valorização social.

Nesta pesquisa, não pretendo avaliar se houve qualquer mudança no trabalho das professoras/alunas dentro da sala de aula, visto que esse não é o objetivo deste estudo. É possível averiguar apenas que, na perspectiva das professoras/alunas

entrevistas, o projeto Pedagogia Cidadã trouxe contribuições significativas para as suas vidas, como a valorização profissional, as trocas de experiências, a aquisição de hábitos de estudo e uma visão mais crítica sobre seu trabalho na educação.

Neste capítulo, apresentei e discuti os resultados desta pesquisa. A partir desses dados, foi possível constatar que o projeto Pedagogia Cidadã, na perspectiva das professoras/alunas entrevistadas, pareceu ter maior preocupação com a certificação em massa de professoras do que com a formação crítica para o trabalho na educação infantil. Isso pode ter se dado devido ao alinhamento do projeto com as políticas neoliberais predominantes no país atualmente. Apesar disso, não se pode desconsiderar as contribuições que o projeto trouxe para a mudança na postura dessas professoras/alunas, que se tornaram mais críticas quanto ao trabalho na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa foi o meu interesse em refletir sobre a formação de professoras para a educação infantil no projeto Pedagogia Cidadã, de uma maneira que considerasse as perspectivas dessas profissionais.

O projeto Pedagogia Cidadã foi implantado no estado de São Paulo, em 2002, pela Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), e gerou muitas discussões entre os profissionais da educação e os docentes das universidades públicas.

Esse projeto se trata de um Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, direcionado às professoras que trabalham na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental das redes municipais de educação do estado de São Paulo. O seu formato se caracteriza por trabalhos monitorados e pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (teleconferência e videoconferência). A primeira turma desse curso teve uma carga horária de 3582 horas, que foram distribuídas em 2 anos e meio (outubro de 2002 até maio de 2005).

A justificativa para a criação do Pedagogia Cidadã, segundo os seus defensores, seria a necessidade de formar, em nível superior, cerca de 40.000 professoras que atuam na educação infantil e no ensino fundamental do estado. Essa necessidade foi explicada através de uma interpretação equivocada do artigo 87 da LDB (1996), ou seja, acreditava-se que até 2007 essas profissionais precisariam ter formação em nível superior para continuarem exercendo as suas funções. A interpretação correta, na verdade, é que, após 2007, somente poderão ser contratadas professoras com formação

em nível superior para a educação básica. As profissionais que já estiverem trabalhando e forem concursadas não serão demitidas após essa data.

Essa interpretação equivocada da LDB de 1996 foi incentivada pelo MEC, que seguindo as determinações do Banco Mundial, objetivava aumentar as estatísticas das professoras com formação em nível superior no país rapidamente, sem investir a quantia que o curso tradicional de Pedagogia (de 4 anos) exige.

Devido ao seu formato e a sua curta duração, o projeto Pedagogia Cidadã foi muito criticado, em especial por alguns docentes da própria Unesp, que não acreditavam que um esse curso poderia oferecer uma formação adequada para as professoras da educação infantil e do ensino fundamental.

A partir desse contexto de debates e discussões, tentei conhecer as perspectivas de professoras da educação infantil que cursaram a primeira turma do projeto Pedagogia Cidadã em um município do interior de São Paulo, a respeito da formação oferecida pelo curso para o trabalho na educação infantil.

Por essa razão, este estudo foi embasado no campo teórico da Psicologia Sócio-Histórica, que interpreta os fenômenos como construções históricas resultantes da relação do sujeito com o seu meio social e cultural.

Para a coleta de informações, utilizei como instrumentos um questionário, a análise de documentos oficiais do projeto Pedagogia Cidadã e entrevistas. As entrevistas foram realizadas com 4 professoras/alunas da educação infantil que participaram do projeto, com as coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município pesquisado e com o coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã.

A revisão bibliográfica dos estudos sobre a construção da educação infantil e a

formação de suas profissionais no país se pautou pelo pressuposto de que as perspectivas das professoras participantes desta pesquisa estão inseridas em um contexto social, com a sua própria história.

Desse modo, compreendi que o atendimento à criança pequena no Brasil sempre esteve atrelado aos interesses políticos e econômicos do país que, devido as suas dívidas externas, rendeu-se à política imposta pelas organizações internacionais de financiamento, que valorizam o lucro econômico, em detrimento da qualidade de ensino.

Apesar da transferência do atendimento da assistência social para a educação, de fato, muitas das antigas concepções permaneceram na educação infantil, o que foi reforçado pelas políticas neoliberais e globalizantes adotadas pelos governos federal e estadual a partir da década de 1990.

A formação das professoras para a educação infantil também foi influenciada por essas organizações internacionais, especialmente pelo Banco Mundial. A ‘universitarização’/profissionalização (formação tecnicista), a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências seriam os principais efeitos dessa influência, segundo Maués (2003). Desde a década de 1990, muitos cursos de formação de professoras têm sido criados nesses moldes, priorizando a certificação frente à formação.

O perfil das profissionais da educação infantil brasileira é marcado por uma extensa presença feminina, baixos salários e condições precárias de trabalho. Essas características demonstram a desvalorização sofrida por essas profissionais, causada pela histórica desqualificação da especificidade da idade das crianças por elas

atendidas.

O conceito de “professor reflexivo” tem sido muito utilizado nos cursos de formação de professoras para a educação básica, e também foi explorado no projeto Pedagogia Cidadã. Esse conceito valoriza mais a experiência profissional do que o conhecimento teórico. Neste trabalho, no entanto, defendi a utilização do conceito do “professor intelectual transformador” como sendo aquele mais adequado para os cursos de formação. Isso porque a professora deve compreender a natureza política e ideológica de seu trabalho e, para tanto, deve possuir a instrumentação teórica necessária para compreender a conjuntura social das comunidades em que atua, podendo, então, promover a transformação dos seus alunos em cidadãos críticos.

Acredito que uma formação adequada não deve privilegiar somente a experiência ou a teoria, mas sim relacionar as duas de maneira a formar professoras críticas de seu fazer e capazes de contribuir para a mudança social no país.

O projeto Pedagogia Cidadã tem por objetivo formar as suas professoras/alunas para o trabalho na educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e na gestão escolar. Para isso, foram firmados convênios com prefeituras do estado de São Paulo. Apesar da Unesp ser responsável pela parte pedagógica do projeto, em cada município o curso transcorreu de forma diferenciada, porque nem sempre as prefeituras compraram os equipamentos necessários para as teleconferências e videoconferências, comprometendo o andamento previsto para o curso.

No município pesquisado, todas as atividades do projeto se desenvolveram plenamente. Mas, por se tratar de um contexto bastante particular (histórico de formação anterior de suas professoras/alunas), os resultados deste estudo não podem

ser generalizados para outras turmas do projeto. Apesar disso, a contribuição desta pesquisa se encontra no questionamento de alguns aspectos importantes a respeito desse modelo de programa de formação de professoras, que cresceu bastante nos últimos anos, sendo que, apenas no estado de São Paulo, já se formaram mais de 11.000 professoras da educação básica, entre as que cursaram o PEC e o Pedagogia Cidadã.

Realizar essa contextualização do atendimento da criança pequena, a história da formação das professoras da educação infantil e o processo de implantação do projeto Pedagogia Cidadã permitiu que a análise das entrevistas desta pesquisa fosse mais aprofundada e contextualizada no cenário de discussões sobre a formação das professoras da educação infantil brasileira.

No início deste texto, levantei um problema para esta pesquisa: a possibilidade das professoras/alunas não conseguirem realizar uma análise crítica da formação que tiveram no projeto Pedagogia Cidadã. Com o decorrer dos trabalhos, percebi que isso não aconteceu, principalmente porque, no município pesquisado, havia um histórico de investimento na formação das profissionais da educação infantil. Na ocasião em que essas professoras/alunas começaram a freqüentar o projeto Pedagogia Cidadã, já possuíam conhecimentos teórico-práticos prévios sobre o trabalho na educação infantil, o que as instrumentalizou para criticar a formação que receberam no projeto.

As perspectivas quanto ao projeto Pedagogia Cidadã que as professoras/alunas participantes desta pesquisa apontaram foram reunidas em 5 eixos: 1) a certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação, 2) a relação entre professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã, 3) a formação para a

educação infantil oferecida pelo projeto Pedagogia Cidadã, 4) as mídias interativas *versus* a presença de professores especialistas e 5) as contribuições do projeto para a formação de professoras.

No primeiro eixo, *a certificação das professoras de educação infantil e as políticas neoliberais para a educação*, percebi que as professoras/alunas desta pesquisa foram induzidas a participar do projeto Pedagogia Cidadã, através do discurso da necessidade de certificação para continuar trabalhando após 2007. Esse discurso foi adotado pelo Departamento de Educação do município que, então, o transmitiu às suas professoras, conforme o relato das professoras/alunas e das coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

Outro indício dessa maior preocupação do projeto com a certificação do que com a formação percebido pelas professoras/alunas foi o aligeiramento do curso, que privilegiou mais a quantidade de atividades do que a qualidade delas. As professoras/alunas relataram que o curso não levou em conta o fato de que elas trabalhavam 40h semanais e, por isso, não teriam tempo disponível para a realização dos estágios, da monografia e dos outros trabalhos solicitados pelo projeto, que teve uma duração curta (2 anos e meio).

Ao analisar os documentos oficiais do projeto e o discurso do coordenador geral, notei, ainda, que havia um interesse inicial da coordenação do projeto em democratizar o acesso ao ensino superior, para receber professoras da educação infantil e do ensino fundamental excluídas das universidades públicas de São Paulo. No entanto, para isso, o projeto se alinhou aos interesses políticos neoliberais adotados pelos governos federal e estadual, privilegiando, assim, a certificação ao invés da

formação.

No âmbito da segunda unidade de análise, *a relação entre professoras/alunas e o projeto Pedagogia Cidadã*, as professoras/alunas apontaram três momentos dessa relação. O primeiro momento foi marcado pela idealização do curso, o segundo momento se caracterizou pelas incertezas em relação às regras do projeto e o terceiro foi composto pelo sentimento de injustiça, devido à imposição do regimento interno. É possível perceber, dessa forma, que a relação entre as professoras/alunas e projeto Pedagogia Cidadã foi pautada por determinações elaboradas sem qualquer participação das alunas.

Esse tipo de relação se enquadra na perspectiva das políticas de atendimento dos países em desenvolvimento. Segundo Jonsson *apud* Rosset-Ferreira (2002), nessa concepção, a formação é vista prioritariamente como uma necessidade, e não como um direito da professora de educação infantil. Acredito, de outra forma, que essas educadoras devem participar ativamente da estruturação curricular dos cursos de formação, pois isso, além de constituir um direito delas, denota a consciência sobre a responsabilidade envolvida no processo de formação.

A terceira perspectiva está relacionada à *formação para a educação infantil oferecida no projeto Pedagogia Cidadã*. Essa formação foi considerada pelas professoras/alunas insuficiente, pois dedicou pouco tempo e material para os conteúdos da educação infantil. Além disso, foi tida como inadequada, porque transmitiu a idéia de que os conteúdos da educação infantil são semelhantes aos das primeiras séries do ensino fundamental. Desconsiderou-se, assim, a especificidade da aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos.

Percebi que, ao final do curso, as professoras/alunas tinham uma perspectiva de infância como um ser em desenvolvimento, que precisa ser preparado para o futuro, e que a melhor maneira de educá-la seria através de atividades direcionadas ao seu nível de desenvolvimento. Essa perspectiva, segundo as coordenadoras pedagógicas da educação infantil, foi construída pelas professoras através das suas participações nas capacitações oferecidas pelo município.

O próprio coordenador geral do projeto Pedagogia Cidadã reconheceu, em sua entrevista, que a formação oferecida no projeto para o trabalho na educação infantil foi insuficiente. O Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho disse, ainda, que devido à especificidade do trabalho da educação infantil, talvez não seja adequado continuar formando as professoras das primeiras séries do ensino fundamental juntamente com as da educação infantil. Com isso, foi possível constatar que a formação para a educação infantil oferecida à primeira turma do projeto Pedagogia Cidadã não foi adequada.

O quarto eixo de análise, *as mídias interativas versus a presença de professores especialistas*, constitui-se na constatação de que as professoras/alunas participantes desta pesquisa sentiram a necessidade da presença física de professores especialistas na sala de aula, por não considerarem suficiente a formação realizada através das teleconferências e videoconferências. Essa dificuldade apontada pelas alunas pode se referir à relação de aprendizagem imprópria estabelecida entre professores e alunas do projeto Pedagogia Cidadã através do uso inadequado das mídias interativas. O tempo e o espaço midiáticos, da forma como foram organizados no projeto Pedagogia Cidadã, não possibilitaram uma relação de aprendizagem adequada.

O uso das tecnologias de informação e comunicação tem sido justificado como uma forma de diminuir as distâncias dessas professoras dos centros universitários. No entanto, essa justificativa parece incoerente no caso de São Paulo, o estado com maior número de centros universitários do país (ver quadro 3).

Barreto (2001), Pretto (2001) e Belloni (2002) denunciaram que as tecnologias de informação e comunicação no Brasil têm sido utilizadas para justificar a falta de investimento na educação pelo poder público, ao invés de assegurar a aprendizagem dos alunos.

Já no último eixo de análise, *as contribuições do projeto Pedagogia Cidadã para a formação de professoras*, as professoras/alunas relataram que participar do projeto possibilitou contribuições significativas para as suas vidas pessoais e profissionais. Essas contribuições foram: a valorização profissional e social, tanto por parte das colegas de profissão como pelos pais de seus alunos; as trocas de experiências profissionais entre as professoras de diversas escolas, a aquisição de hábitos de estudo e, por fim, a construção de um olhar mais crítico a respeito do trabalho nas instituições em que elas atuam.

Essas mudanças foram percebidas, também, pelas coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município pesquisado. Segundo elas, as professoras/alunas do Pedagogia Cidadã tiveram a auto-estima elevada, e isso fez com que elas participassem mais ativamente das discussões quanto ao trabalho na educação infantil no município e, ainda, melhorassem o relacionamento com os pais de alunos, pois elas passaram a conhecer os direitos das crianças e suas famílias.

A coordenação geral do projeto também pôde observar esses avanços das

alunas, que passaram a ler e a escrever melhor, chegando inclusive a serem aprovadas em alguns concursos públicos.

Essas contribuições do projeto Pedagogia Cidadã foram observadas, da mesma forma, em pesquisas em relação ao PEC, mostrando, então, que iniciativas de formação de professoras como essas não podem ser desconsideradas.

Analisando as informações levantadas por esta pesquisa, penso que se faz urgente o investimento público (do governo e das universidades) na formação das professoras que fazem a educação infantil brasileira.

Acredito que não será através do aligeiramento dessa certificação que as deficiências na formação dessas professoras serão resolvidas. Por outro lado, creio que a estrutura atual das universidades públicas do país não permite a realização dessa tarefa. Ainda é preciso descobrir como oferecer uma formação de qualidade a essas professoras. Não me parece justo que o poder público e as universidades públicas invistam apenas na formação das “professoras do futuro” e se esqueçam das professoras que fazem a educação hoje.

Também avaliei através desta pesquisa que a educação infantil ainda se encontra em construção no país, e que o projeto Pedagogia Cidadã constitui uma tentativa de formação das professoras desse nível da educação básica no estado de São Paulo. Acredito que as contribuições desse projeto para o trabalho na educação infantil devem ser avaliadas em pesquisas futuras, para que a formação dessas profissionais possa ter ainda mais contribuições.

Este trabalho contribuiu para revelar as perspectivas de professoras que atuam na educação infantil, as quais geralmente não são ouvidas pelo poder público

brasileiro. Além disso, esta pesquisa trouxe contribuições para o pensar quanto à formação dessas profissionais. É importante avaliar o que já foi feito, para que não se repita os mesmos erros, e lutar por uma educação infantil que valorize a formação crítica de suas professoras.

BIBLIOGRAFIA

ADUNESP. Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação? **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1, fev. 2002, p. 49-53.

AGUIAR, R. R. Alternativas para a gestão da educação infantil no Brasil: argumentos para qualificação da discussão. In: MOVIMENTO Interfóruns de educação infantil do Brasil (Org.). **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: UFMS, 2002, p. 155-75.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 129-40.

ALMEIDA, J. S. de. A formação docente ao longo da história da educação brasileira. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – História da Educação**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 301-09, dez. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 7^a. ed. Campinas: Papirus, 2002. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 45-58.

ARELARO, L. A LDB vem sendo interpretada de acordo com os interesses do Ministério da Educação e das entidades privadas. **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1,

fev. 2002, p. 32-36.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 1999, p. 143-62.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação: trabalhos acadêmicos**. NBR14724. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 2002, p. 6.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequeninas e o cuidar e o educar**, 2002, p. 297. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp. Campinas.

AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola: um reexame. In: AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 131-47.

BARBOSA, A. **Políticas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC - Formação Universitária**, 2005, p. 132. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 78, abril 2002, p. 117-141.

_____. A televisão como ferramenta na formação de professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 02, v. 29 jul/dez 2003, p. 287-301.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.

In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-35.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996. (Série Encyclopaidéia).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Constituição e Legislação relacionada ao Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 163-88.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. SUBSÍDIOS para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC, maio de 1998, v. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. (Resolução CEB 01/99). Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999, seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. INEP. **Edudata Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 maio 2004.

_____. Ministério da Educação. MEC constrói política de educação infantil. **Informativo MEC**. Brasília: MEC, set. 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer**

preliminar sobre a formação de professores da educação básica. Versão de 10 03 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/preliminar.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

BREUER, J; FREUD, S. **Estudos sobre a histeria.** Parte II: Casos clínicos. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 2.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS, A. C. A Identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, 2002. p. 7-20.

BUENO, M. S. S. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino:** problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 177-92.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. P. da S. (Org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 13-22.

CAMPOS, M. M. A regulamentação da educação infantil. In: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998, p. 35-63, v. 2.

_____ A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, n. 68, dez. 1999, p. 126-42.

_____ A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.;

FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **Quinhentos anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-99.

CAVALARI, R. M. F. A resposta histórica da universidade deve ser a de dizer não a este tipo de projeto. **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1, fev. 2002, p. 19-23.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CONSELHO Estadual de Educação de São Paulo (2005). Parecer 218/05. Dispõe sobre a aprovação do pedido de reconhecimento do curso de Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã da Unesp. São Paulo: CEE, 2005.

CONSELHO Federal de Psicologia (2000). Resolução n. 016, de 20 de dez. de 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Brasília: CFP, 2000.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. Net, São Paulo, 2002. Grupo de Trabalho: Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2003.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 57-61.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, maio 1997, p. 79-89.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da Criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995, p.10-27. (Coleção Caminhos da História).

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: porque Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, agosto 2003, p. 601-625.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

FARIA, S. Ministro entrega proposta do Fundeb à Presidência. *Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação*, Brasília, 05 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=7606>>. Acesso em: 01 fev. 2005.

FERNANDES, J. G. D. O trabalho do educador de creche, tal como é compreendido pelos próprios educadores, pelos seus formadores e pelas famílias usuárias. Relatório final de Iniciação Científica financiada pelo Cnpq. Assis-SP: [s. n.], jul. 2002, p. 36.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 99, p. 17-49.

_____. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades centros de educação. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – Módulo Introdutório**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2002, p. 9-26.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 85, dez. 2003, p. 1095-1124.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 43-56.

_____. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 193-210.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 94-114.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 113-27.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 91-6.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; Ventura, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 5. ed., s.d.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997, p. 39-55. (Série Prática Pedagógica).

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 99, p. 61-79.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-15.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997, p. 13-38. (Série Prática Pedagógica).

_____. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 2, ago/nov 2003, p. 10-3.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-32.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 63, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 dez. 2004.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 99, p. 163-83.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **Quinhentos anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-96.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2ª ed., 2001.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (Orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 4.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 2003, p. 51-65.

LAGOS-OLIVEIRA, S. M. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-42.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do Magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Revista de Psicologia da USP**. São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 1999, p. 239-77.

LIMA, L. L. G.; VENÂNCIO, R. P. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da Criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995, p. 61-75. (Coleção Caminhos da História).

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 99, p. 278-98.

MACHADO, L. M. Pedagogia Cidadã: uma proposta de educação inclusiva. **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1, fev. 2002, p. 45-48.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

MATTIOLI, O. C. **Profissionais de educação infantil**: em busca de uma identidade, 1997, p. 334. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Unesp. Marília.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. (Org.). **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 25-51.

MINTO, C. A. As políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirá-la. **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1, fev. 2002, p. 07-10.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 111-40. (Coleção Ciências da Educação).

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 27-44.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-25.

_____. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-48.

MOURA, E. B. B. Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da Criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995, p. 112-28. (Coleção Caminhos da História).

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 99-112.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 74, abr. 2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, M. C. de. **A formação continuada de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: diferentes olhares sobre a legislação e as políticas públicas no período pós LDB 9394/96**, 2003, p. 112. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002,

p. 79-82.

Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 2, ago/nov 2003, p. 6-9.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 281-96.

A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise 6).

PENN. H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar. 2002, p.7-24.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho, José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

REY, F. L. G. O enfoque Histórico-Cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001, p. 193-214.

RIBEIRO, A. I. M. É hora de colocar a mão na massa. **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1, fev. 2002, p. 14-18.

RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil**: um estudo das

concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil). Universidade Federal de Santa Catarina. [s.n.], 2001, 115p.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás, Ministério da Cultura, USU Ed. Universitária, 1997.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 25-63.

_____ Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 63-78.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SILVA, A. P. S. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? São Paulo, 2000. Grupo de Trabalho: Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 29 fev. 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 65-100.

SANTOS, H. O. dos. Municipalização do ensino em São Paulo e o Fundef. In: PALMA-FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Org.). In: **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de formação - Política e Economia da Educação. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2004, p. 101-18.

SARMENTO, J. M. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, M. L. de M. **Vínculos de aprendizagem na formação continuada**: um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no estado de São Paulo, 2003, p. 286. Tese (Doutorado em Educação). PUC. São Paulo.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. A formação de profissionais da educação no Brasil: o

curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, dez. 99, p. 220-37.

SCHEIBE, L. Novas determinações para a formação de profissionais da educação no país. **Cadernos Adunesp**. São Paulo, n. 1, fev. 2002, p. 54-57.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. (Coleção Teoria e História 6).

TOMÉ, M. F.; KAWASHIMA, R. A.; RIZZATTO, C. C.; SERRADELA, C. O. Projetos de trabalho: por uma nova postura dos docentes no ensino infantil. In: II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA. Presidente Prudente. 2000. **Resumos**. Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica. São Paulo: Unesp, 2000, p. 77-8.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, 1999, p. 35-58.

UNESP. Resolução 29/2002. Estabelece normas para o processo seletivo do Programa Especial de Licenciatura para Formação de Professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Projeto Institucional da UNESP – “Pedagogia Cidadã”, para o ano de 2002. São Paulo: Reitoria, 26/04/2002.

_____. Resolução 21/2003. Estabelece a estrutura curricular do curso de Pedagogia (Licenciatura para formação de Professores para a Educação Infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão escolar) do Projeto Pedagogia Cidadã. São Paulo: Reitoria, 24/04/2003.

_____. **Manual Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia do projeto Pedagogia Cidadã**. São Paulo: PROGRAD e Fundunesp, 2003.

_____. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação: Educação Infantil. São Paulo: PROGRAD e Fundunesp, 2003.

_____. **Manual de Estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto**

Pedagogia Cidadã. São Paulo: PROGRAD e Fundunesp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B.; YAZLLE, E. G.; SALOTTI, M. R. R.; SOUZA, M. de. (Org.). **Psicologia na escola:** um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 11-38.

WAJSHOP, G. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. **Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre, n. 2, ago/nov 2003, p. 14-7.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 70, abr. 2000, p. 129-54.

WIGGERS, V. Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. Grupo de Trabalho: Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2003.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL PELAS CRECHES

Entrevista com a Coordenadora Pedagógica das Creches do Município Pesquisado

Pesquisadora: Natália, eu gostaria de iniciarmos pedindo para você contar um pouco sobre a sua formação e o seu trabalho aqui no Departamento de educação.

Natália¹: É, Marta, primeiramente, eu acho que não tem muito, o meu currículo não é tão extenso para o cargo que eu ocupo, mas tive o convite e aceitei, e por sinal me saí até muito bem. Eu fiz Pedagogia, tenho Magistério e fiz Pedagogia. (*pausa*). Sempre morei neste município, minha formação foi toda aqui, só a faculdade que foi fora, foi noturno, eu trabalhava durante o dia e fazia o curso durante a noite.

Pesquisadora: Em que você trabalhava?

Natália: Eu era secretária num consultório médico. Eu tinha Magistério, só que não exercia ainda, então eu terminei o Magistério e em seguida entrei na faculdade, no mesmo ano, foi um atrás do outro. É, após dois anos que eu tinha terminado a faculdade, teve um concurso público, eu prestei e passei. Eu já entrei mais fácil, por causa que eu já tinha faculdade, conta muito isso! Aí eu já comecei a dar aula.

A primeira classe que eu peguei foi uma 4ª série, trabalhei dois meses com a 4ª série, aí saiu uma sala no infantil para mim e trabalhei 3 anos com sala do infantil, que é Pré-3, seria Pré-3 a minha sala, com 6 anos de idade. Só que era numa unidade que tinha creche também, então lá tem de 0 a 3 na creche, e de 4 a 6 na educação infantil. E eu trabalhei 3 anos, 3 anos aproximadamente com educação infantil. Quando eu ia para o 4º ano trabalhando na rede, eu fui convidada pela atual administração para ser diretora de uma unidade escolar. A unidade escolar que eu fui ser diretora também tinha creche, também tinha essa divisão, creche e educação infantil. E foi daí que a experiência foi juntando um pouco do que eu conhecia de ver as outras trabalhando, e depois de eu mesma ter que coordenar, dirigir os trabalhos de uma creche.

Pesquisadora: Você fala em creche e educação infantil?

Natália: Os dois é educação infantil, mas a gente aqui distingue no amplo, no amplo é educação infantil, mas em partes, de 0 a 3, creche, e de 4 a 6, pré-escola, mas no geral é educação infantil. É que normalmente fica com aquele rótulo da educação infantil, que a creche não tem aprendizagem, o que mudou muito, né? A creche tem aprendizagem tanto quanto na pré-escola.

Aí depois fiquei nessa direção um ano e meio, e fui convidada para vir pra coordenação das creches no Departamento de Educação, que é onde estou até hoje.

Pesquisadora: Você entrou para a coordenação das creches em que ano?

Natália: Em 2002.

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu trabalho aqui no Departamento.

Natália: Seria o quê? Supervisionar quanto a montar HTPs com as educadoras, levantar problemas com elas, o que elas tinham, os planejamentos a gente fazia em conjunto, reuniões, trocas de experiências mesmo entre a gente, visitar as salas, ver como está o trabalho delas no dia-a-dia, as dificuldades, ir em busca de material ou alguma coisa que ajudasse. É atendimento aos pais, a questão da vaga, não tem vaga, aconteceu isso, machucou, caiu, atender a professora. Eu era acima da diretora. O que não tinha como ser resolvido na unidade vinha aqui para eu resolver.

Pesquisadora: Alguém lhe auxiliava nesse trabalho?

¹ Nome fictício.

Lucina: Não, não. Era eu sozinha.

Pesquisadora: Quantas creches têm hoje no município?

Natália: São 6 unidades.

Pesquisadora: Quantas crianças são atendidas?

Natália: Ah! Eu tenho anotado, mas agora eu não sei... Mas cada unidade normalmente tem 100 crianças, mais ou menos isso.

Pesquisadora: Quando você veio trabalhar no Departamento, o que você pensou em fazer?

Natália: Foi um susto! Porque a primeira coisa aqui que me falaram era que eu tinha que montar um método de trabalho, uma pedagogia de trabalho para que todas as unidades trabalhassem da mesma forma e com os mesmos conteúdos. Digamos que uma criança que está numa creche da (...), que é um bairro daqui de baixo, ou da (...), lá de cima, quando chegasse no final do maternal 3, elas teriam aprendido os mesmos conteúdos uma da outra. Mesmo conteúdo de Português, de Matemática, de Artes. Porque cada uma fazia o que achava melhor na época. Cada uma tinha a sua programação dentro da unidade. Então eu comecei fazendo isso: montando um plano de trabalho, as diretrizes para o trabalho na creche.

Aí, começamos desde da parte pedagógica como da parte de cuidados mesmo, também. O que tinha que ser feito, quais as funções da educadora, quais as funções da auxiliar dela, do pessoal da limpeza. Porque aí no todo, na unidade escolar não é só professor quem está direto com a criança: todo mundo trabalha. Então, tinha muito isso: “Ai, porque não é meu aluno, porque eu sou faxineira, sou da limpeza, sou da cozinha”. A criança podia cair, tropeçar, machucar que não era de ninguém, ela ia atrás da professora para a professora pegar. Então foi mais montar esse tipo de trabalho para todo mundo ter conhecimento.

Então saiu apostilas que, no primeiro momento, foi feito o planejamento com elas e aí eu fui reunindo com grupos: berçário, maternal 1, maternal 2. A gente montou diretrizes para o plano geral. Passei para elas, no geral, os conteúdos no geral baseados no Referencial (*Curricular da Educação Infantil*)², e naqueles “Fazeres da Educação Infantil”³, que é mais voltado para creche. Depois disso, a gente foi mais para o conteúdo diário, da rotina, que é: história, roda de história, roda de música, que tipo de música em cada fase, poesia, que tipo de poesia, esse tipo de coisa a gente foi esmiuçando. Foi montado apostilas e cada uma delas recebeu para nortear o trabalho. Então todas as unidades, tanto você pode morar aqui embaixo e mudar, ir para outra unidade, teu filho vai ter uma sequência no trabalho lá. Ele não vai falar assim: “Meu Deus, eu nunca vi isso!”, “Naquela tal escola eu não aprendi isso”. Então, tem um roteiro, uma diretriz de trabalho mesmo.

Pesquisadora: Você disse que essas diretrizes foram baseadas no Referencial e no livro “Fazeres da Educação Infantil”. Mas como elas foram elaboradas? Foi constituída uma equipe para esse trabalho?

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

³ ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

Natália: Não, eu fui montando as partes com o conhecimento que eu tinha do que teria que ter, e a Professora Beatriz (*Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação*) ia supervisionando isso. Então, como o entendimento dela era muito maior, mais amplo, mas era mais no fundamental, como diz ela, ela aprendeu muito de creche aqui e em livros. Não foram só esses dois, foram vários livros, mas a gente se prende mais nos dois, que são as bíblias da educação infantil.

Pesquisadora: Você falou, também, que houve uma definição quanto às funções das professoras, das auxiliares... Você se lembra de como ficaram definidas essas funções?

Natália: Por aqui no município, a prefeitura tem Educador 1 e Educador 2. Esses educadores, alguns vêm daquele tempo em que a creche era apenas um depósito de criança. Você pegava crianças de 4 a 6, digo, de 0 a 6, que a mãe trabalhava e não tinha onde deixar essas crianças, e colocava em um prédio e essas moças sem formação nenhuma, algumas tinham 8ª série só. Elas ficavam o dia inteiro fazendo o quê? Dava comida, banho, cuidava da higiene básica e aquelas benditas atividades mimeografadas, uma coisa ou outra só para preencher o espaço da criança. Então era o quê? Elas eram tipo babás mesmo, tipo um jardim da infância grandão, assim. E tem depois as outras que já tinham Magistério, Então era separado em Educadoras 1 e Educadoras 2.

Pesquisadora: As Educadoras 2 são as que têm Magistério?

Natália: Isso, as que têm formação. E aí com o tempo foi se exigindo Magistério nos concursos seguintes. Porque essas foram convidadas, as primeiras. Era: “Você quer trabalhar na prefeitura?”, então foi contratando e foi ficando. Essas pessoas, também, algumas foram atrás de formação, outras não, continuaram daquele mesmo jeito que tinha, mas continuaram na prefeitura. Só que chegou a um ponto, acho que em 1998, que aí prestou concurso e aí tinha que ter formação, forçando algumas a se formarem, a fazerem Magistério, a terminarem o colegial e alguma coisa assim pra progredir.

Pesquisadora: Qual era a formação exigida, a partir de 1998, para se trabalhar nas creches?

Natália: Era mais Magistério, né? Porque eu acho que foi o último concurso, então no último concurso as pessoas que se inscreveram tinham que já ter o Magistério. Pelo menos foi quando eu comecei a acompanhar, porque antes eu não estava nessa área, eu não acompanhava muito. E aí essas pessoas umas tinham formação, outras não. É, têm experiência, umas têm 17, 18 anos na rede, têm experiência, mas não têm a teoria, não têm a formação que era exigida, e as outras são bem novinhas e estavam entrando agora, tinham a teoria da faculdade, da escola que seja, que elas fizeram Magistério e não tinham a prática. Então foi mais pensando nisso que a gente pensou, montou as diretrizes, para que as que estavam entrando tivessem conhecimento de como é, e as que já estavam aprendessem um pouco da parte teórica.

Aí, ficou assim a educadora: toda sala tem uma educadora, essa educadora, ela tem formação, tem Magistério ou Pedagogia, porque agora umas já têm. A auxiliar normalmente não tem formação, não tinha, mas agora as últimas já têm, ela não tem formação específica, assim, de Magistério, digamos. Então são duas nas salas de maternais e no berçário normalmente são 3, porque são bebês e merecem mais atenção e precisam mais de cuidados.

A educadora é responsável pela parte pedagógica em si, montar diário, relatórios, é... Assuntos do dia, o que aconteceu, montar as atividades do dia, participar

de HTPs, de reunião com pai, reunião na escola, das festividades da escola, tudo isso. Daí acompanhar o desenvolvimento da criança, o rendimento que ela está, o que aconteceu, progrediu aqui, quando entrou fazia isso, mas de acordo com o quê? Com o que ela sabe do Magistério mesmo, as fases do desenvolvimento, programar atividades que acompanhem o desenvolvimento. Olha, isso proporciona isso, isso favorece aquilo.

Pesquisadora: Qual a linha teórica que vocês seguem na rede?

Natália: Piaget, um pouco de Vigotsky, estamos por aí. Paulo Freire, um pouquinho de todo mundo aí.

E ela também faz os cuidados, dá banho, troca, dá comida mesma coisa. A auxiliar também, quando a educadora não está, digamos que ela falta, não pode atender ou está fazendo uma outra coisa, a auxiliar também tem esses tipos de conhecimentos só que a parte escrita, a parte pedagógica ela pode até fazer, mas não é a obrigação dela, vamos dizer, porque ela não tem tanto os conhecimentos. No entanto, não quer dizer que a educadora só faça isso e a auxiliar só faça aquilo. As duas têm a liberdade para fazer as duas coisas, só que quanto à parte de formação, de escrever, fazer planejamento, essas coisas, as duas fazem em conjunto, mas quem escreve é a educadora, que é a responsável pela sala. Se tiver algum incidente, a responsável é a educadora, a auxiliar é auxiliar, ela auxilia, mas ela também tem conhecimento, participa de HTP, participa de capacitação da mesma forma aqui no Departamento, ou na unidade, reunião de pais da mesma forma.

Pesquisadora: Gostaria de que você falasse sobre esses HTPs e capacitações que você organiza para formá-las.

Natália: As educadoras não tinham HTP específico para elas. Então a gente fez o quê? Separou. Era junto com as professoras, tudo o que tratava com a professora do infantil ou da 1ª série, dependendo da escola que tem isso, elas faziam junto. Era no horário de trabalho delas, e elas tinham que deixar a sala com uma sozinha e a outra ia, e era aquele transtorno, a criança ficava chorando porque uma sozinha... Às vezes tinha que sair do HTP para ir para lá. De repente, os assuntos tratados não eram do nível dela, era bom porque ela aprendia um pouco mais, mas não agradava porque não era do interesse.

Normalmente educação infantil e especificamente creche é aquela coisa assim: “Creche, babá...”, não tinha aquela valorização, pois não era considerada como uma professora como qualquer outra. Como, antigamente, a maioria não tinha formação, achava-se que elas deveriam ser discriminadas e elas se discriminavam também: “Ah! Eu não vou fazer isso, não, eu sou educadora, eu não estudei!”. Nos HTPs não gostavam de falar porque tinham vergonha, eu falo isso por causa da experiência que eu tive na direção. Porque nos HTPs é assim: tem os recados do dia, tem a oração em conjunto, tem uma mensagem que numa semana a diretora fornece ou cada uma, cada dia uma leva, tem o lanche em comum, cada uma leva o lanche num dia da semana e a educadora sempre falava assim “Ah, eu não posso fazer porque eu trabalho o dia inteiro.”, “Ah, eu não posso fazer coisa tão boa porque eu não ganho tão bem”, “Ah, eu não gosto de falar porque eu tenho vergonha, porque eu não tenho formação”, sabe, elas mesmas se discriminam, e as pessoas aproveitam disso e discriminam também. Se você se diminui as pessoas se aproveitam disso e diminuem também.

Elas sempre se viam assim, e a gente foi mudando isso. Mesmo sem ter formação, elas fazem o trabalho como a professora, elas fazem os cuidados, elas fazem a parte pedagógica, muito mais importante, às vezes, que muita professora, porque a base que a criança tem na creche, na educação infantil, fica para o resto da vida. O que a professora desenvolver é a base dessa criança para o futuro. Se você trabalhar bem, você vai ter uma criança muito boa. Se você estragar, estragou, e depois é muito difícil de consertar, muitos traumas, muita coisa errada que fez não tem como, então eu fui pondo isso lá na unidade, e depois a gente veio para cá com essas diretrizes procurando envolver isso.

Então, montamos HTPs só para as educadoras, porque têm unidades que só têm creches, como já falei, mas têm unidades que têm o infantil junto. Infantil, fundamental na mesma unidade. Aí a diretora fica apavorada: “Mas como? Eu não tenho horário!” Fomos acertando, acertando aí ficou o que umas unidades tive que fazer no horário do almoço, elas abriram mão de alguns minutos do almoço, ou saíam mais cedo, 3 dias por semana, porque elas têm que fazer 3 horas por semana. Como não dá para fazer num dia só, por causa se fizer no fim do expediente elas vão embora que horas? Trabalham o dia inteiro, saem às 5 horas. Ir embora 8 horas da noite? Muitas têm filho, criança, aquela coisa, e algumas estudavam, o que também batia de frente com a questão da faculdade, do Magistério ou o que seja. Então tive que adaptar de acordo com a realidade de cada unidade. Não vou falar para você que nem todas fazem à tarde ou que nem todas fazem no horário do almoço.

Elas ganharam um incentivo, porque elas ganham essas horas de HTPs como professor. Antes elas não ganhavam, porque faziam HTP no horário do serviço e no horário de serviço não tinha nem como pagar, porque não era caracterizado como hora extra. Agora não, é caracterizada hora extra porque elas vão 3 dias durante a semana no fim do expediente ou 3 horas do almoço delas no meio da semana, no meio do período, então elas ganham para isso. Foi o que ajudou, o que incentivou elas a participarem e viram que a coisa estava mudando. Então, a auxiliar, também, porque a auxiliar se sentia mais discriminada do que educadora ainda, “auxiliar da outra”, tinha aquela coisa do “auxiliar”.

O HTP se resume nisso: recados da unidade, dúvidas que elas têm, experiências que deram certo trocam entre si, preparação de material para festa, projeto, planejamento. O educador em si tinha muita dificuldade quanto ao escrever, ao planejar, porque vem aquela história só do reproduzir, não precisava fazer planejamento. Ela tem até experiência prática, sabe muito bem que tem que dar banho, como é o banho, como tem que ser o acalento, o carinho, as massagens, aquela coisa do contato, mas na hora de escrever a dificuldade delas era muito grande. Não sei se só pela falta de formação de algumas, mas pela falta de hábito mesmo, de costume, de ler, que também não tinham. Aí, era falado: “Fulana, leva a apostila pra ler”, mas ela chega em casa, tem o serviço de casa, uma coisa, outra passava e: “Ai, não deu pra ler”, e ia ficando.

No HTP se passa uma leitura, um trabalho novo, uma revista, uma reportagem, você passa para casa para ler e na semana seguinte vocês vão se reunir e cada uma vai discutir o que achou. Senão, ler em conjunto no HTP, porque às vezes não dá para ler em casa mesmo, isso a gente tem experiência própria que em casa é difícil. Às vezes, divide esse HTP em 3 e tira um dia daquele para leitura e discussão em conjunto.

Foi aí que foi desenvolvendo mais o gosto pela leitura, de voltar a estudar pra aquelas que já estavam e não estudavam porque passou do tempo, achavam que estavam velhas, foi então criando um certo incentivo a isso.

Depois tem as capacitações que são aqui no Departamento. São capacitadoras que vêm de fora. Teve diversas no outro mandato, antes quando eu não estava aqui, vieram capacitadoras de diversas áreas, entendeu? Artes, ela vinha dar conhecimentos em Artes uma vez por mês, ou duas vezes no mês, era assim a regularidade. Teve uma que veio fazer uma capacitação sobre contar história, sobre Matemática, natureza e sociedade, variava assim. A gente tinha 3 ou 4 capacitadoras.

Nesse mandato, agora era a professora (...). Ela vinha e dava todo o conhecimento em todas as áreas para nós. Então chegávamos aqui e normalmente a gente falava: “O que vocês estão achando?”. Ela conversava com as diretoras primeiro e depois com a gente, a coordenação, e com as diretoras. Ela perguntava qual era a dificuldade delas e o que eu observava nas reuniões que eu tinha com elas.

Nos planejamentos do ano, do início do ano, a gente se reúne tudo numa escola que nem eu falei para você: berçário, maternal 1 e maternal 2, e a gente pensa o que vai trabalhar naquele ano, o que foi que a gente fez no ano anterior que não deu certo, o que foi bom, o que se aproveita e o que não se aproveita, o que elas acham, a dificuldade, tudo isso. A gente monta mais ou menos um esboço do que vai ser o trabalho do ano, não que isso tenha que ser seguido à risca, é de acordo com as circunstâncias, porque tem tempo, tem material, tem coisas que às vezes impedem de acontecer certas coisas. É um roteiro de trabalho mesmo, é um dorso para você seguir.

Então, aí você levantava que a dificuldade que elas tinham era Matemática. A Matemática na creche, como trabalhar Matemática na creche? Ah, elas pensavam que tinham que por conta lá, porque normalmente você pensa: “Como eu vou explicar Matemática, conta para essa criança que não sabe nem ler?”. Aí vem a questão do material, do lúdico, do jogo, da brincadeira com os números. Aí foi clareando, não vou dizer que a Matemática foi assimilada 100%, garanto que não. A Matemática continua sendo um grande problema para a professora. Porque eu acho que Matemática é uma matéria difícil para todo mundo. Tem muita gente que gosta, que se dá bem, mas tem muita gente que não gosta. E é uma coisa assim: “Se eu não me dou bem, eu não sei, eu não vou nem trabalhar”, e nisso quem perde é a criança.

Então, as capacitações são feitas aqui 1 vez por mês, mas nesse último ano não teve, porque a professora (...) foi prestar uma assessoria lá no (...) e ficava muito difícil para ela vir aqui, então ela abriu mão daqui e permaneceu lá e nós não conseguimos encontrar alguém.

Pesquisadora: Qual o balanço que você faz dessas capacitações que as professoras fizeram?

Natália: Tem que participar do HTP, tem umas que acham o HTP o fim do mundo, porque tem que falar, tem que ler. É o que eu tinha falado para você, elas se sentiam diminuídas e não gostavam mesmo. A capacitação em si, a primeira coisa que eu acho, foi a valorização, porque agora elas podem. O dia que tem a capacitação delas a unidade fecha e elas vêm para cá tranquilamente, fazem a capacitação e têm o outro período, que seja inverso ou o dia todo, mas pelo menos ela tem um período livre. Então ela é tratada como professora, ela põe a roupa nova dela, vem toda bonita, arrumada como uma professora. Ela traz os caderninhos, ela traz o material que ela fez

com os alunos dela para mostrar para as colegas, porque chega aqui, queira ou não, trocam idéias, falam o que foi bom, o que foi ruim, contam as críticas, contam o que não foi legal.

Essas capacitações têm momentos, assim, de cultura mesmo, que trazem a leitura de livros que a gente normalmente não tem conhecimento aqui no interior, porque não chega à gente mesmo. São contos japoneses, chineses, essas coisas assim. Então elas, nossa! Sentiam-se um máximo de vir à capacitação. Muita coisa, que eu falei para você: “sabe na prática, mas não sabe para que serve”: “Ah, tá! Eu dou banho e coloco um monte de brinquedo na banheira, não é só para distrair a criança?”. Achavam que era, mas não é. Tinha o aprendizado, tinha as cores, o movimento, o desenvolvimento das habilidades. Então aprendeu um pouco do porquê das coisas e o como trabalhar para desenvolver certas habilidades, certas aprendizagens. A nortear mesmo o trabalho, muitas coisas aprenderam, sim. Elas gostavam muito. Tinha o café compartilhado, tem atividade para resolver para montar aqui na hora. Então, muito legal isso.

Pesquisadora: Além dessas capacitações e das HTPs, havia outras formas de capacitação?

Natália: Tinha esse planejamento, que eu falei para você, que era comigo. Então era uma semana no início do ano, antes do início das aulas e depois na semana de julho, antes do retorno de novo. A gente parava para analisar o que foi feito, o que poderia ser feito, o que vai ser. Tipo, capacitação também, só que com base nos alunos: “Olha eu tenho o aluno Fulano de Tal, o que ele tem...”. Isso no meio do ano.

Teve uns anos, Marta, que a creche fechava em julho e aí por causa da grande quantidade de mães que trabalham foi levantado e foi criado um projeto de apoio à mãe trabalhadora. Então, aquela mãe que a criança precisava continuar na creche ou na educação infantil a gente (*pausa*). Quem tinha férias tirava e quem não tinha ficava na unidade e era contratada uma outra professora para substituir. Eram atividades diversificadas, diferentes das que elas trabalhavam no decorrer do semestre. Então se prendia mais no lúdico: jogos, brincadeiras, gincanas, festinhas, mas coisas bem gostosas mesmo, para não cansar também, porque ela já estudou seis meses, está todo mundo em casa descansando e ela estava na unidade. Então foi feito isso.

Quando elas voltavam, as professoras, a gente se reunia para ver o que foi feito: porque aquele aluno progrediu, melhorou, quais as dúvidas, o que elas queriam para as próximas capacitações, quanto ao material. Porque normalmente a gente aproveita muito, revistas assim... Nova Escola, essas coisas, e eu via e achava alguma coisa, aí eu montei uma pasta de xerox de reportagens que eu achava legal e fui passando para as diretoras. As diretoras tiravam cópia e isso era tratado nos HTPs de cada unidade.

Pesquisadora: E o Pedagogia Cidadã? Como ele chegou, como ele foi apresentado para você e para as professoras das creches?

Natália: Todo mundo queria fazer, Marta. Isso foi o problema! Porque aquelas que tinham formação de 8ª série queriam fazer, então todo mundo ficou... Porque a Pedagogia Cidadã chegou numa época que algumas educadoras já estavam fazendo Pedagogia e outras já tinham terminado. Então chegou num momento que elas já tinham acordado para o valor, da importância da formação, da cobrança também que tinha. Porque tinha aquela história de que 2005, 2007 tinha que ter Pedagogia. E aí começou aquela exigência e a comentar-se que nos próximos concursos teria que ter

Pedagogia e elas ficaram... Elas são educadoras, têm Magistério, mas sempre quer aquela coisa de dar aula, queira ou não, ela quer. Têm muitas que não abrem mão da creche, mas têm muitas que pensam na remuneração que é maior, claro, a questão de trabalhar 5 horas que pra elas são 10 horas. Isso conta muito, né?

Pesquisadora: As creches funcionam quantas horas por dia?

Natália: 8 horas, a professora trabalha 8 horas por dia, mas a criança fica 10 horas na unidade. As duas horas é o horário de almoço do professor. Uma sai, e fica outra funcionária da escola enquanto eles dormem, o repouso das crianças. Eles dormem enquanto o professor vai e a outra volta. Então para elas é muito cansativo, e a remuneração não é como de professor. Aí vem também o item da discriminação, porque elas se acham inferiorizadas, trabalham igual, tanto quanto, e ganham menos e trabalham mais, esse tipo de coisa.

Pesquisadora: Quanto é, aproximadamente, o salário da professora de creche?

Natália: Uma professora, digamos inicial, hoje, está uns R\$ 500. Um educador inicial é um salário mínimo. É bem menos né? É quase a metade.

Pesquisadora: Seria R\$500 para a professora de Ensino Fundamental, que trabalha 5 horas (*por dia*), e R\$260 para a professora de educação infantil, que trabalha 8 horas?

Natália: Isso, e depois tem a questão da Pedagogia, que acrescenta uns rendimentos, tem os anuais, mas para você entrar hoje é R\$260. E professor ganha uns R\$500 e poucos, e com a Pedagogia ele também aumenta. Então foi aí que foi surgindo aquela formiguinha do melhorar, do estudar, sabe? Os filhos já estavam criados, então aí já começou.

De repente começou a estourar que o Pedagogia Cidadã ia vir para todo mundo fazer. E aquelas que só tinham 8ª série? Como é que nós íamos fazer com elas? Tinham a certeza de que a gente ia dar um jeitinho e elas iam fazer. Por fim, não teve como dar o jeitinho e ficaram fora. Nossa! Foi um desapontamento total. Só que, nossa, com 8ª série! Marta, são poucas que não terminaram Magistério, que não fizeram colegial, que não puderam se enquadrar no Pedagogia Cidadã. São 5, mas são pessoas que tem 18 anos de prefeitura, de educador. Uma judiação, também, parou no tempo, né, e não pensou: “Ah! Vou melhorar, tal” e agora não tem mais vontade, porque normalmente são senhoras. Mas o Pedagogia Cidadã foi total.

Pesquisadora: Como você acha que elas imaginavam que seria o Pedagogia Cidadã?

Natália: Ah! Elas imaginavam que ia ser aquela faculdade normal de todo mundo, de todo dia ir, igual a uma faculdade normal. Porque o trabalho da Pedagogia Cidadã é diferenciado, porque é por módulos, é apostilado, é aquela coisa, tem um livro pra trabalhar e elas apavoradas: “Ai, será que eu vou dar conta?”, “Ai, será que eu vou conseguir?”, “Ai, como é difícil!”, “Ai, eu sou burra!”, “Ai, faz 20 anos que eu não estudo, faz não sei quantos anos”. Depois com o desenrolar da Pedagogia que a gente vê agora, nossa! Elas se sentem. Igual nas primeiras provas, que elas viram que não era aquele monstro todo, um bicho-de-sete-cabeças e que elas podem discutir. Porque lá é mais discussão, a experiência de cada uma baseada um pouco nos trabalhos dos módulos, dos livros, mas a experiência é muita e a realidade delas do dia-a-dia, também. Então foi mudando e elas gostam muito. E... Aprenderam a falar em público. Ter que apresentar trabalho em público, o que pra elas... Nossa Senhora! Era um bicho.

Porque aqui a gente tem o Seminário de Resultados, que é no fim do ano, e é um encerramento. Cada unidade apresenta um trabalho que achou que foi legal durante o ano, de qualquer um dos conteúdos: Artes, Língua Portuguesa, qualquer coisa. E normalmente é apresentado por um professor, um roteiro é lido lá e vai crianças apresentar dança, apresentar poesia, apresentar o projeto, mas normalmente são baseados em projetos realizados no decorrer do ano. E a creche, nossa! Apavorava: “Meu Deus vou ter que falar em público!”, “Aí, vão rir de mim, vão não sei que lá...” E aí começaram a *(pausa)*. No primeiro, que eu acompanhei, elas começaram: “Mas como é que eu vou?” Aí eu falei: “Não, você vai sim, tem que ter sempre uma primeira vez”. E lá na minha unidade as de creche não queriam ir, porque as outras da EMEI iam tirar sarro. Eu falei: “Não, vocês vão, vocês vão.”. E consegui com que uma da EMEI e uma da creche fossem. Depois, com o fim da faculdade, essa moça que apresentou, ela está fazendo Pedagogia. Ela falou assim que foi “o ponta-pé inicial”, porque ela perdeu a vergonha de falar em público, e ela viu que o que ela faz é valorizado como de professora. Tem valor. Porque, normalmente é o que eu falei para você, elas acham, algumas acham ainda, que o trabalho não tem valor, mas melhorou muito o pensamento delas, principalmente com a faculdade, isso eu falo para você. Deus uma... Foi tipo o quê? Foi uma valorização para elas.

Elas tinham muito conhecimento da prática, isso se eu falasse para você que não eu estaria mentindo. Não digo as novas, porque elas ainda estão aprendendo, mas a maioria em si tinha muito conhecimento da prática, mas não sabia, fundamentado em quê? Baseado em quê, que ela fazia aquilo. Fazia por fazer, porque ela viu alguém fazendo e achava que é legal porque a criança aprendia, mas não sabia por quê. A Pedagogia Cidadã ou qualquer outra Pedagogia, no entanto para elas, veio mostrar o quê? Mostrar o porquê veio, como eu posso dizer? Teorizar aquilo que elas faziam na prática, dar aquele alicerce. Porque agora elas têm a teoria, sabem o porquê e sabem pra que e como fazer, então agora eu acho que completou. Pelo menos aquelas que têm um pouco mais de iniciativa, porque você sabe que sempre têm. Então, está sendo muito proveitoso. Elas estão tirando muita lição.

Eu acho que quando ela vai dar uma aula ela já sabe por que o aluno Tal está tendo tal atitude, porque está tendo aquele comportamento. Antes era assim: tinha prática, tinha teoria, mas aí teve as capacitações que vieram antes e completou com o Pedagogia Cidadã. Então eu acho que agora é mais de cada uma mesmo a iniciativa de trabalhar BEM. Porque estrutura, argumentos, tudo elas têm agora, agora é questão de iniciativa mesmo, de gostar do que faz, de melhorar mais, de estudar mais, ler mais. Porque agora elas têm a capacidade de andar com as próprias pernas. Antes elas se achavam meio perdidas ainda, se achavam menos, inferiores.

Pesquisadora: Como você avalia as mudanças que o Pedagogia Cidadã trouxe para essas professoras? Essas mudanças não poderiam ser devido às capacitações que o município ofereceu?

Natália: Eu acho que só a prática em si não dava qualidade suficiente ao trabalho delas. Aí concomitou com o trabalho da *(Professora Capacitadora)* e com o da Pedagogia, aí é diferente. Porque ela vinha na capacitação, via uma atividade, um trabalho, alguma coisa, o que ela podia desenvolver na criança e, também, que isso não era uma coisa que a gente achava bonitinho porque saiu ali na revista: “Ai, porque aquela minha coordenadora fica inventando moda!”, “Porque a capacitadora é cheia de

frescura”. Achavam, tem gente que acha que a gente que inventa. Que nem eu fiz as diretrizes: “Ai, a Luciana fica inventando frescura”. Não é por aí, porque agora, com a faculdade, complementa aquilo. Veio, o quê? Reforçar as aprendizagens que elas tiveram, mudaram, sim, principalmente o quê? No escrever, porque elas sabem agora que é importante o escrever das coisas, o registro, o porquê daquilo que está acontecendo com as crianças. Então elas mudaram a convivência e passaram a conviver melhor com os outros.

Porque eu vou falar para você, Marta, eu até tiro sarro: “Porque o que acontece numa escola chega na faculdade, todo mundo sabe”. Porque elas se encontram à noite e falam: “Porque na minha escola não é assim! Porque é assim...”. E isso e aquilo, aí no outro dia, coitada da diretora. Ela chega pra mim: “Porque na creche Fulana de Tal não é assim”. Então estamos tendo muita troca, eu não vou falar assim: “Que trocas maravilhosas!”. Mas queira ou não tem. Elas estão tendo conhecimento de mundo muito maior do que aquele que elas tinham, que era da unidade pra casa, da casa pra unidade. Eu acho que a Pedagogia veio pra reforçar o que era trabalhado nas capacitações. Um complementou o outro. A Pedagogia em si só, eu sei como está, não vou falar pra você que eu tenho conhecimento específico do que está acontecendo lá. Eu não tenho. Eu só sei o que elas comentam e o que eu vejo no trabalho delas quanto à parte que eu falo pra você de registro, de anotar, de falar, de saber o que está falando, o porquê estão falando, a observar melhor o trabalho, o desenvolvimento das crianças, o porquê das crianças estarem com tal atitude, o que é melhor pra criança ou não.

Sem contar que tudo o que você fala elas dizem: “Ah! Eu aprendi lá na faculdade”, “Ah, porque eu ouvi na faculdade isso”, “Porque lá na faculdade...” e não sei o quê, “Lá na aula de ontem...”. Eu acho que um complementa o outro e vão chegar num trabalho muito bom nesse final. Para as educadoras, foi um ganho muito grande, principalmente da questão, que eu falo pra você, da valorização mesmo e de conciliar a prática com a teoria. Porque você tendo a teoria só você não vai a lugar nenhum, e tendo a prática só, também, você faz, mas não sabe o porquê, você não sabe defender argumentos, defender o seu trabalho.

Às vezes, a gente questionava o seguinte, queira ou não, as mudanças políticas em cidade pequena interfere no trabalho, principalmente educacional porque 4 anos entra um e fala: “Isso, isso, isso. Vamos acabar com tudo aquilo que tinha!” e não sei o quê, aí você começa. As pessoas que nem as educadoras não tinham uma formação, não tinham uma auto-afirmação, então coitadas: limpam a sala, tiravam móveis, jogavam cartazes, porque não podia nada, mudava a disposição dos berços, porque não podia mais ter berço, que não sei o que e lá vai. Passava aquilo, vinha outro mandato, outra coordenação, outra metodologia de trabalho: “Não porque agora é isso, isso...” e as coitadas... Não digo coitadas no sentido pejorativo, mas elas não sabiam como era. Agora não, se você chegar na sala de uma das educadoras eu garanto pra você que se você chegar lá dizer: “Tira esse cartaz daí porque isso, isso...” ela vai dizer: “Não, ele está aí por causa disso e disso.”. Ela tem argumentos pra defender o trabalho dela. Fazem, e fazem bem feito, mas não tinham argumentos pra justificar, pra explicar porque era feito, agora têm com certeza.

Tem educadora que fala que pode ter o maior privilégio que for pra dar aula mesmo no infantil e no fundamental, mas ela não larga a creche. Se melhorasse a qualidade de pagamento da creche, ou até mesmo a carga horária, que seja, que

diminuísse a carga horária, não deixariam a creche. São várias, não é uma nem duas não, porque elas gostam do que fazem.

Pesquisadora: Você disse que, no início, as professoras achavam que o Pedagogia Cidadã seria um curso superior comum. Como foi, então, quando elas viram que era diferente?

Natália: É porque a gente não tinha conhecimento do que era o Pedagogia Cidadã, nunca tínhamos ouvido falar... Não sabíamos como seria a forma de trabalho.

Pesquisadora: Elas sabiam que ia ser um curso de dois anos e meio ou elas imaginavam que seria um curso de 4 anos?

Natália: Não, não. Logo já foi divulgado a forma. Porque, desde o final da outra administração, já se tinha cogitado, tinha se comentado que se ia trazer um curso de Pedagogia para o município, para a gente não precisar viajar, porque todo mundo faz fora, fazia fora. Então nunca ficou explicado a forma como seria isso. É daí que vem a idéia que seria uma faculdade normal. Depois logo que saiu foi falado como era mesmo: as regras pra ser feito, tinha que ter pelo menos 2º. Grau completo ou Magistério, tinha que ser funcionário da prefeitura efetivo ou contratado, não podia ser da cidade simplesmente e já foi passado qual era os fatos: pagar ou não pagar, aquela coisa assim. Então, foi bem esclarecido, mas antes já tinha aquela idéia da faculdade. Ficou só naquela: “Vai ter, vai ter...” e não vinha. Para elas, não querendo diminui-las, a faculdade era aquele bicho-de-sete-cabeças, porque: “Ai, vou ficar de DP”, “Eu trabalho o dia inteiro, eu tenho filho, vou estudar que horas?”. Então, pra elas era uma dificuldade a mais: “Ai, meu Deus, será que eu vou conseguir tirar nota?”, “Eu não sou inteligente o suficiente, faz muitos anos que eu parei por causa do meu filho, quando nasceu meu filho...”, e não sei mais o quê. Depois foram vendo que não era assim, que não era aquele monstro e, pelo contrário, de uma forma muito mais gostosa, até porque trabalha a partir do quê? Textos baseados no quê? Textos que se encontram com a realidade delas, com o que elas fazem no dia-a-dia.

Pesquisadora: Então, o que as professoras comentam com você sobre o Pedagogia Cidadã?

Natália: Eu até comento com elas ou com alguém do Departamento: “Tudo o que não acontece em lugar nenhum do mundo acontece na faculdade!”. Porque o que acontece lá é assim... Na faculdade que a gente frequentou, a coisa é, assim, mais rígida, com seus horários, aquelas coisas, professor que não te conhece, vem de fora, de outra cidade, está preocupado em passar a teoria dele pra você, você está lá pagando, está nervosa, com medo de ficar em DP, aquela coisa toda. Na Pedagogia Cidadã não, elas são amigas, trabalham o dia inteiro juntas, fazem bolos juntas, trocam receitas juntas, vão pra Pedagogia Cidadã, chega lá, uma vende salgado pra outra, outra vende lingerie pra outra. Tudo amiga, e tem as que se estranham também e lavam a roupa suja lá na faculdade. Aí eu falo pra elas: “Gente, você são universitárias, vocês não têm cara de universitárias!”. Porque bobeou, uma não gostou, porque um grupo estuda aqui e o outro grupo vai estudar lá na biblioteca, o daqui já acha ruim: “Porque o outro é melhor que outro?”. Elas levam aquela familiaridade que elas têm no dia-a-dia, aquela coisa pra faculdade. Elas tratam como se fosse uma extensão da escola. Então, elas transformaram aquele mito da faculdade rígida, rigorosa numa escola pra elas, na continuação da escola de durante o dia. Aprendem, resolvem os problemas, as diferenças por lá.

Pesquisadora: Houve vivências diferentes do cotidiano delas que o Pedagogia proporcionou?

Natália: Principalmente a questão que elas trabalhavam o dia todo, ia pra casa à noite, fazia o serviço de casa e só aquilo ali. Então o mundo era muito restrito. Aí, com o Pedagogia e com as capacitações de 2001 pra cá... Porque a gente tem capacitações de vivências, viagens pra lugares que elas não conhecem. Foi feito um levantamento com elas mesmas: “O que você não conhece?”, “Eu não conheço parque, não conheço praia, não conheço zoológico, museus...” esse tipo de coisa. Aí foi estabelecido um cronograma de viagens. Todo mundo foi. Tinha-se restrições com educador, professor. Aí se abriu para educadoras, auxiliares e professoras de educação infantil e fundamental. “Quem gostaria de ir?” e, com ajuda de custo, que era o principal, porque muitas gostariam de ir, mas não tinha ajuda financeira. Não tem o financeiro mesmo pelo rendimento que elas têm. Então, quanto a isso elas sempre falam que não vão esquecer nunca porque muita coisa se aprendeu: vimos museu, fomos à praia, passamos cinco dias na praia, teve agora o último que elas foram para Barra Bonita, andaram de navio.

Então, outra coisa do Pedagogia é o sair de casa, conhecer pessoas diferentes, experiências diferentes, assim, teleconferências, coisas que nunca imaginavam que existiam. Poder conversar alguma coisa embasada na discussão de algum escritor, de algum leitor, de algum pensador. Porque, queira ou não, um dia você vai pra faculdade e você fala: “Eu tô cansada, hoje não...”, mas alguma coisa você viu de novo, nem que você leu aquele texto, assim, só e estava cansada e cochilou o outro pedaço. Não sei, mas eu acho que qualquer dia que você sai de casa e convive com outras pessoas, ainda mais num ambiente escolar, você sempre aprende algo.

Tem a viagem que elas fizeram pra *(viagem que o Pólo promoveu para capacitação)* elas acharam um máximo. Sabe aquele tipo de coisa? Então é a questão do diferente, principalmente a educadora, com o nível salarial dela, ela não tem acesso a muito tipo de conhecimento. É o que eu falo pra você, é que eu sou suspeita pra falar sobre isso, porque eu estou trabalhando nisso, mas o que eu acho é que, nesses 4 anos, elas enriqueceram muito a aprendizagem delas, tanto na prática quanto na teoria, olha, enriqueceu muito. Você vai falar: “Ah, tá puxando a sardinha!”, mas pode perguntar pra elas, porque não é não. Elas te garantem que aprenderam muita coisa, viram muita coisa diferente tanto na faculdade quanto no dia-a-dia delas.

Agora, elas têm embasamento para discutir com qualquer um que queira cruzar o caminho delas e dizer: “Olha, você tá errada” E, principalmente, o trato com os pais, Marta, que é a parte delicada, que eu quase não falei, mas é o principal, viu. É o jeito, a calma, a paciência, não levar muito problema de casa para unidade, porque tinha muito isso, de não entender porque uma mãe está deixando uma criança na creche. Tinha muito aquela coisa que a educadora falava: “Ai, mais a mãe não trabalha, tá o dia inteiro sentada na rua.” e não via o lado da criança, da mãe, do pai, porque “O pai é drogado e não sei o quê”. Então, com essa aprendizagem, com a faculdade, com o conhecimento das leis, dos conteúdos mesmo, elas estão vendo que a creche não é apenas um lugar para o filho da mãe que trabalha e sim para atender a necessidade de quem? Da criança, a creche não é pra mãe, a creche é pra criança (...).

Então eu acho que ampliou a campo de visão delas, que era muito restrito ao marido, ao lar, à escola, igreja. Queira ou não, a faculdade é um ambiente diferente.

Aquela questão do nervoso e do estresse, você se distrai. Aquela questão de você chegar com 10 pedras na mão pra tratar o pai, você já sabe dos direitos dele e dos deveres dele. Acho que o nosso município foi privilegiado. Uma coisa juntou com a outra, e no geral foi um sucesso.

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que eu não tenha perguntado, mas que você gostaria de falar?

Natália: Não, acho que já falei tudo.

ANEXO B
**ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL PELAS PRÉ-
ESCOLAS**

Entrevista com a Coordenadora de Pré-Escola do Município Pesquisado

Pesquisadora: Bem, Bruna, eu gostaria que você começasse falando um pouco sobre você, a sua formação, a sua história.

Bruna⁴: Já faz 9 anos que eu estou na rede municipal, sou concursada e sempre com a educação infantil, que é a minha paixão. Gosto mesmo de trabalhar com o Pré-3, eu gosto assim das crianças um pouquinho maiores, porque eu acho que o seu trabalho aparece mais. Eu gosto de ver as crianças descobrindo a escrita, umas já escrevendo, outras praticamente quase alfabetizadas (*pausa*). Você sabe que a educação infantil não tem essa função, mas, enfim, eu acho assim que depende de cada professor.

Pesquisadora: E qual é a sua formação?

Bruna: É Magistério, Pedagogia e pós-graduação.

Pesquisadora: Onde você fez Pedagogia?

Bruna: Eu fiz no (*faculdade particular da região*).

Pesquisadora: E a pós-graduação?

Bruna: No (...), também.

Pesquisadora: Fale um pouquinho sobre a sua pós-graduação.

Bruna: A minha pós-graduação foi dentro de inclusão escolar e pretendo agora fazer especialização na Unesp dentro de alguma área, né. Então, terminando esse ano, eu pretendo já fazer.

Pesquisadora: Na área de inclusão ou na de educação infantil?

Bruna: De inclusão, né. Primeiro a inclusão, para aí depois partir para a área de educação infantil.

Pesquisadora: Como surgiu essa paixão pela educação infantil?

Bruna: Pela educação infantil, acho que foi desde criança. É a aquela coisa: “Ai, eu quero ser professora!”, e de repente deu certo. Pretendo ser, sou super compromissada, gosto quando estou com as crianças, me envolvo. Nossa! É demais.

Pesquisadora: Você sempre trabalhou na educação infantil?

Bruna: Antes eu trabalhei uns 3 anos na APAE. Por isso que eu falei, né, que são duas paixões e eu gosto.

Pesquisadora: Como é que surgiu o convite para trabalhar na prefeitura? Qual é o seu trabalho aqui no Departamento (*de Educação*)?

Bruna: Olha, na prefeitura foi desde 2000. Eu entrei como assistente de direção na EMEI (...) para coordenar a parte de educação infantil nessa unidade. Aí, depois disso, permaneci e fui pra direção de uma unidade de educação infantil, e então surgiu o convite para fazer parte desta equipe pra ficar com Pré-1, 2 e a parte de inclusão. Uniu as duas coisas, sempre as duas coisas estão presentes na minha vida.

Pesquisadora: Fale mais sobre o seu trabalho aqui no Departamento.

Bruna: Aqui, eu sou uma professora de apoio de assistência técnica de área, então especificamente falando: coordenadora. Apoio a Técnica de Área (*Beatriz, entrevista 1*), mas a gente faz de um tudo. Seria a coordenação, a supervisão, os HTPs. Aqui eu faço tudo, tem os HTPs para as professoras do Pré-1, do Pré-2, tem as capacitações. Tudo somos nós que montamos com os capacitadores e tudo, assim, o atendimento aos pais, tudo que tem relação com a educação infantil, a gente e tem a nossa coordenadora geral, que seria a Beatriz, para auxiliar.

⁴ Nome fictício.

Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar aqui, como era a pré-escola do município?

Bruna: Eu, particularmente, acho que, em termos de pré-escola, sempre esteve muito bem. Eu acho que sempre esteve à frente de muitas cidades. Acho que tudo isso foi em função das capacitações que nós tivemos, pois vieram para cá muitas capacitadoras excelentes, o que fez com que a gente refletisse um pouco. De primeiro, a pré-escola era só assistencialista, aí a gente viu que não e teve que aprender com muito esforço, mas a gente conseguiu entender e foi assim ano a ano, um pouquinho de cada coisa, foi aumentando gradativamente. Foi acrescentando, e a gente percebeu a procura dos professores por fazer Pedagogia, e isso eu achei que teve um aumento muito grande.

Pesquisadora: O que você acha que fez com que as professoras quisessem fazer Pedagogia?

Bruna: Eu acho que, em primeiro lugar, porque foi estabelecido um tempo, até 2007. Foi quando houve as mudanças, então eu acho que todo mundo se preocupou realmente: “Ah! Tem que fazer, porque senão eu vou ficar pra trás”. Acho que a procura maior foi nesse sentido.

Pesquisadora: Qual era a formação exigida para professor de pré-escola aqui no município?

Bruna: Era Magistério, que até quando eu fiz, eu só tinha Magistério. Agora se espera que vão exigir mais. O professor deve sempre se formar e não só porque foi exigida uma data. É por isso que eu não paro. Estou terminando aqui e eu já quero fazer outra coisa. Eu já estou sentindo que estou perdendo, porque sempre surge coisas novas. Você tem que estar buscando.

Pesquisadora: Como são as capacitações para as professoras de pré-escola no município?

Bruna: Elas são sugeridas pelos professores mesmos, só que a gente divide por itens então: Pré-1 tem um dia só pra Pré-1, pra crianças de 5 anos, Pré-2 no outro dia e depois Pré-3. Então é dado só o específico para aquela idade. Eu acho que isso é muito importante, porque antes era tudo junto. Às vezes você mistura e o professor diz: “Ah, isso é muito difícil para o meu aluno, ele não vai conseguir fazer isso”, então eu acho que fazendo por itens o professor gostou: “Ah, a minha criança aprende isso mesmo, então, ah!”. Eu achei que por níveis ficou legal.

Pesquisadora: E o que era dado nessas capacitações?

Bruna: Era tudo dentro do Referencial (*Curricular da Educação Infantil*)⁵: era Artes, Música, bastante, que a gente chegou a ver os professores dizerem: “Ah, eu acho que a gente nem precisa mais de linguagem oral e escrita, isso a gente já sabe.”. Aí pediram um pouco de matemática, foi solicitação mesmo: “Ah! Um pouco de matemática, natureza e sociedade, a gente não viu nada!”. Aí nós trouxemos a capacitadora, e tudo o que eles precisavam a gente tentou fazer.

Pesquisadora: Em geral, quem são essas capacitadoras?

Bruna: São professoras do CEMPEC, tem a (*nome da capacitadora*). Então, são professoras que já tem uma experiência, e é só pra isso. São capacitadoras mesmo. É interessante que elas têm um conhecimento, uma visão muito boa. Cada vez que elas

⁵ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

vêm aqui, todo mundo sai falando: “Ai, nossa! Quanta coisa tem pra gente fazer que a gente nem imaginava”.

Pesquisadora: Além dessas capacitações, o município oferece outras formas de capacitação?

Bruna: Seria o HTP, lá é onde a gente complementa tudo o que tem nas capacitações. Porque às vezes ficam textos para serem lidos nos HTPs (*Horas de Trabalho Pedagógico*), é o momento de discussão mesmo, de parar e refletir, ler, colocar as suas dúvidas pra esclarecer, ajudar.

Pesquisadora: E como são essas HTPs?

Bruna: Esse HTP é 1 vez por semana na unidade escolar, e tinha 1 vez por mês que seria aqui no Departamento. Então seriam 4 por mês, 3 na unidade e 1 no Departamento.

Pesquisadora: E como você percebe a participação das professoras nessas capacitações?

Bruna: Elas sempre estão questionando, querendo saber, às vezes: “Olha eu faço assim e assim. Tá certo?”. Então constantemente tem perguntas, é um momento de estudo em que essas dúvidas têm que ser sanadas.

Pesquisadora: Como é a formação dessas professoras, em geral?

Bruna: Em geral, eu vou colocar, assim, como meio a meio. Uma boa parte já tem Pedagogia e a outra parte está cursando o Pedagogia Cidadã. Eu acho que depois do Pedagogia (*Cidadã*) todas vão ter Pedagogia.

Pesquisadora: Então, vamos falar do Pedagogia Cidadã. Como foi a primeira vez que as professoras da pré-escola ouviram falar do Pedagogia Cidadã?

Bruna: Foi quando saiu que estaria vindo pra cá o curso. Até pra mim! Porque foi a primeira vez que eu ouvi falar nessa Pedagogia. Assim quando surgiu mesmo os comentários que viria pra cá, e que os professores teriam a oportunidade de estar cursando.

Pesquisadora: Como é que você imaginava que ia ser esse curso?

Bruna: Ah, eu acho que seria como uma faculdade que a gente faz nas outras cidades, porque pra quem já cursou elas falavam: “Ai, como é que era?”. Só que a preocupação maior ficava assim: “Ai, mais é da Unesp. Será que a gente consegue? É muito difícil eu acho que a gente não entra.”. Então era isso.

Pesquisadora: A Unesp significava o quê?

Bruna: Significava dificuldade, que seria mais difícil, que elas não conseguiriam porque quem faz Unesp é porque estudou muito, é mais inteligente, tem mais sabedoria. Então que seria difícil, que se não tivesse persistência...

Pesquisadora: Você sabia que esse curso tinha uma duração menor e um formato diferente?

Bruna: Num primeiro momento isso não foi comentado...

Pesquisadora: E quando começou o curso?

Bruna: Eu acho que o medo... Elas estavam bem ansiosas porque era da Unesp, mas agora, pelo o que eu escuto, falam que é bem puxado, mas que se aprende muito. Elas comentam, falam: “Ah, eu vim pedir uma ajuda...” então eu falo que tem que ser assim, senão vai fazer por fazer.

Pesquisadora: O que é esse “puxado”?

Bruna: Eu acho que é a comparação mesmo com as outras faculdades. Aqui se cobra mais.

Pesquisadora: Cobra mais?

Bruna: Em relação às avaliações, em relação aos estudos, textos, um conteúdo mais... Eu acho isso.

Pesquisadora: Como você percebe as professoras depois que elas entraram no Pedagogia Cidadã? Mudou alguma coisa, ou as mudanças ocorreram devido às capacitações que elas já faziam aqui no município?

Bruna: Ah, mudou bastante. Algumas são difíceis mesmo pra mudar um pouco a maneira de se ver, a maneira de se trabalhar na educação infantil. Pra algumas, a Pedagogia conseguiu abrir um leque para ter uma visão mais ampla. Mesmo que ela já conheça aquele conteúdo, ela não parou para refletir tanto, então eu acho que deu pra ter um crescimento no dia-a-dia, na sala de aula.

Pesquisadora: Como você pôde observar isso?

Bruna: Ah, assim, na postura, no jeito de trabalhar, na maneira de se escrever, porque muitas tinham muita dificuldade. Agora, você pode pedir qualquer coisa que elas escrevem sem medo, eu acho que isso foi um ganho muito grande.

Pesquisadora: Como você avaliaria esse trabalho feito com as professoras, tanto nas capacitações oferecidas como no Pedagogia Cidadã?

Bruna: (pausa) Bom, eu vou tirar por mim, eu até comentei muitas vezes com a Beatriz (*Coordenadora Geral*) que eu gostaria de fazer o Pedagogia Cidadã se eu pudesse, mas ela falava: “Você já fez faculdade, não pode”. Foi o que eu falei né, eu gosto.

Durante esse tempo que eu fiquei aqui, deu pra perceber que houve muitas mudanças, a gente conseguiu fazer muitas coisas que nunca esperava que ia conseguir, mesmo que seja na educação infantil, nós conseguimos montar as diretrizes pra que o professor conseguissem nortear o seu trabalho. Pra não ficar tão perdido!

Porque a gente tinha um plano, um planejamento pra gente seguir, só que era aquele planejamento que cada um fazia o seu. Eu acho importante o professor ver o que ele vai trabalhar, pra ele não ficar tão perdido. Porque às vezes ele deixa de usar muita coisa e só dá aquilo que ele acha que gosta. Então, a gente tentou montar alguma coisa que tentasse abranger tudo, um conteúdo no Pré-1 pra ter sequência no Pré-2 e no Pré-3, chega na 1ª série, as diretrizes continuam, sempre uma sequência pra que não fique perdido. Porque é muito legal, eu vou citar uma coisa aqui que nem sei se devia. Teve a avaliação do SARESP, e a gente viu que na avaliação do SARESP tá tudo dentro do que a gente fez, das diretrizes que a gente montou. Eu tive a oportunidade de olhar a prova da 1ª série e isso foi pra gente, nossa! A gente ficou até... Uma olhou pra cara da outra e falou: “Nossa! Tá tudo dentro daquilo que a gente fez.”. Então quer dizer que foi um ganho. E com isso a gente fica muito contente.

Pesquisadora: Como foram elaboradas essas diretrizes?

Bruna: Ah, não foi fácil! Foi tudo junto, a equipe aqui do Departamento, mais os diretores. Mesmo assim, eu acho que teve uma falha, porque não teve a participação do professor, foi mais aqui fechado. Seria uma oportunidade pra quem viesse sentar e se reunir junto com o professor. Então: “Isso não deu certo, precisa melhorar isso, isso...”. Com todo mundo junto, ia ser um crescimento maior ainda.

Pesquisadora: Além das diretrizes, houve mais alguma coisa importante?

Bruna: Olha, aqui no Departamento faz dois anos e meio que eu estou trabalhando e achei que foi muito válido os HTPs com os professores. Isso era uma coisa que não tinha. Eu acho que é importante elas terem esse contato, porque elas são professoras. Elas gostaram, elas acreditaram em mim também e o que elas tiveram de dúvida, elas chegaram até a mim: “Ó, Bruna, eu estou precisando disso, daquilo”. Tudo o que elas me solicitavam, eu tentei ajudá-las.

Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades da professora da pré-escola?

Bruna: A dificuldade dela (*pausa*), são várias, deixa eu ver como eu vou estar explicando aqui. É... Muitas não aceitam que na pré-escola você tenha que dar a escrita, então isso é uma dificuldade muito grande. Acaba chegando no Pré-3, você olhando pra uma classe e vendo que não evolui muito, porque a professora acha que ela tem que ficar só na cópia. Não é na cópia, é deixar a criança criar também, dar bastante parlendas, trava línguas, mas elas ficam muito fechadas. Elas não conseguem ou não querem ter muito mais trabalho e a gente fica muito decepcionada.

Outra parte que ficou foi o movimento, porque a gente passou apostila pra se brincar com a criança, porque: “Aí é só alfabetização!”. A gente queria o quê? A gente passava bastante texto, porque a leitura é importante. Passava musiquinhas, para que com isso ela fosse crescendo e não deixasse o brincar de lado. Só que o brincar tem várias maneiras de brincar, não tem só o parque. Então pra algumas professoras brincar é só parque. Eu acho que essa é uma das dificuldades maiores ainda: “Brincar é parque”. Não é só parque que tem movimento, tem outras coisas que podem ser trabalhadas que estão ficando de lado, e o professor não está vendo que isso é importante mais lá na frente. Não trabalha lateralidade, e esse movimento você trabalha com aquelas brincadeiras que elas falam: “Ah, que brincadeira bobinha!”, só que é importante, então está ficando muito a desejar nessa parte.

E a matemática, porque algumas não gostam “Se eu não gosto de matemática eu também não vou passar matemática”. Acho que são as três dificuldades principais.

Pesquisadora: As capacitações trabalharam isso?

Bruna: As capacitações a gente procurou sempre voltar pra essas dificuldades (...) ⁶

Pesquisadora: Porque você acha que o professor tem tanta dificuldade com o brincar?

Bruna: Porque muitos têm ainda aquela visão que pré-escola é só brincar. Eu acho que hoje tem essa visão é CUIDAR e EDUCAR. Tem que estar atento a isso, não é só ficar brincando. Você vai brincar também, mas tem outras coisas, a criança precisa aprender. Hoje em dia se cobra muito a aprendizagem. A criança vai estar brincando e aprendendo. Eles não conseguem relacionar esse brincar com a aprendizagem. Não é só com o que você passou na lousa que você está ensinando. Na brincadeira, você está trabalhando várias coisas que não precisa estar colocando no quadro.

Pesquisadora: Há outra coisa?

Bruna: Eu acho que pra muitas é a falta de buscar leitura. Tem muito professor que espera as coisas chegarem até ele e não é assim. Você tem que estar sempre procurando, tem que procurar relação: “Olha, eu li isso, que tem relação com esse caso” (...) ⁷. Tem que relacionar.

Pesquisadora: Além dessas capacitações e HTPs, houve algum outro tipo de formação?

⁶ Trecho omitido em função de repetição no corpo da entrevista.

⁷ Id.

Bruna: Teve as vivências, e elas tiveram a oportunidade de conhecer lugares que a gente não conhece para estar passando para os nossos alunos, então eu achei que isso foi uma coisa muito legal. Por exemplo, conhecer a Bienal, eu nunca tive a oportunidade de ir na Bienal, nós fomos no MASP, aí nós fomos também pra Barra Bonita. São vários lugares que nós fomos, tivemos oportunidades... Nós chegamos a ir pra Santos. Eu acho que isso é muito legal. Por que a capacitação não precisa ser todo mundo sentado escrevendo. Para muitas pessoas isso não é capacitação, mas é um tipo de capacitação.

Pesquisadora: O que elas acrescentaram?

Bruna: A eu acho que elas vieram a acrescentar muito, em todos os sentidos. É sair daquele lugarzinho fechado do seu dia a dia pra ir para outro mundo. Você vê pessoas diferentes, conhece coisas diferentes, e isso a gente teve a oportunidade de escutar de várias pessoas: “Ah, obrigada, eu nunca ia ter a oportunidade de conhecer isso”. Então eu acho que foi muito gratificante.

Pesquisadora: Vamos voltar a falar do Pedagogia Cidadã. Houve algum ponto negativo que lhe decepcionou?

Bruna: *(Pausa)* Olha, decepcionar, eu acho que nada. Assim foi o que eu falei, eu gostaria de ter feito até pra ficar como ouvinte, mas... Eu gosto de ver quando tem as videoconferências, então às vezes eu pego e levo pra casa e fico assistindo. Eu acho que para todas foi um ganho, foi muito bom. É um crescimento pra todas.

Pesquisadora: Como foi esse crescimento?

Bruna: É o contato com a leitura, com os textos. Acho que isso foi o maior ganho (...) ⁸ Eu acho que o Pedagogia veio auxiliar nessa parte, e é onde vai estar ajudando ela em sala de aula em relação a sua postura com os alunos. Porque tudo o que ela vê lá vai estar lembrando e colocando em prática na sala (...) ⁹

Eu vou até citar uma coisa engraçada: às vezes, a gente volta de algumas capacitações e elas falam: “Olha, eu já vi isso no módulo. Eu já sei...”.

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Bruna: Eu achei importante, também, que nós tivemos momentos de planejamento com o professor sempre no início do ano e em julho, após o retorno das férias. A gente sempre pára pra fazer uma reflexão. Esse também é outro momento importante. É aí que a gente sempre pára pra ver as diretrizes: “Então e aí?”, “Ah, eu não consegui isso.”. Então cada classe é um ritmo, não adianta fazer só pra cumprir. A gente vê o que deu pra cumprir. Tem classe que tem crianças com necessidades especiais, e não tem como a gente cobrar uma coisa...

Pesquisadora: Você tem alguma crítica ou sugestão a fazer para o Pedagogia Cidadã?

Bruna: Ah, eu acho o seguinte, que logo no início eles já sabiam que teriam os módulos, eles poderiam já estar fazendo um levantamento: “O que esses professores já sabem? O que eles não sabem?”. Eles poderiam fazer algo até a mais, né? Eles já conhecem muita coisa, então poderiam dar coisas além daquilo lá mas, pra isso precisaria ter feito uma avaliação antes, logo no início do curso, pra poder ajudar mais um pouco para realidade do professor (...) ¹⁰. É isso.

⁸ Trecho omitido em função de repetições do conteúdo informativo (v. notas 1 e 2).

⁹ Id.

¹⁰ Id.

ANEXO C
FORMULÁRIO DE PERFIL TABULADO

FORMULÁRIO DE PERFIL *(Total respondidos = 37 formulários)*

Olá! Sou pós-graduanda em psicologia e, pesquiso como as alunas do Pedagogia Cidadã vêm seu curso. Assim, gostaria de contar com a sua colaboração, enquanto professora que atua ou já atuou na educação infantil (creches/ pré-escolas). Por favor, peço que responda ao formulário abaixo. Desde já agradeço a cooperação. Marta Fresneda Tomé.

1. Dados pessoais

Nome: **(todas são mulheres)**

Data de nasc.: ____/____/19____.

Idade: _____

(02 com idades entre 20 e 24 anos;

13 com idades entre 25 e 29 anos;

06 com idades entre 30 e 34 anos;

06 com idades entre 35 e 39 anos;

04 com idades entre 40 e 44 anos;

04 com idades entre 45 e 49 anos;

02 com idades entre 50 e 55 anos.)

Telefone(s): _____

Endereço: **(31 moram no município que será pesquisado e 6 em municípios menores da região)**

Instituição de educação infantil onde trabalha: **(todas trabalham em instituições públicas)**

2. Que curso você fez antes do “Pedagogia Cidadã”? (Caso tenha cursado mais de um, indique-os)

(31) Magistério/Normal

(01) Ensino Médio

(05) Curso Técnico. Qual curso? [(04) Contabilidade e (1) Computação]

(04) Ensino Superior. Qual curso? [(02) serviço social, (01) letras, (01) Ed. Física]

(01) Outro. Informe qual é: [(01) fez um curso de 180hs. sobre educação especial]

3. Em que escolas você estudou a partir do nível médio? (Se fez cursos em escolas diferentes, indique no verso da folha)

Nome da escola: **(30 professoras estudaram em uma mesma escola estadual)**

Cidade onde se localiza a escola: **(a escola, onde a maioria estudou, localiza-se no município pesquisado)**

A escola era: (☒) pública

(☐) privada

(☐) outra. Qual? _____

Em que ano concluiu o curso? _____

(01 concluiu em 1978 e 01 concluiu em 1979;

03 concluíram entre 1980 e 1984;

05 concluíram entre 1985 e 1989;

09 concluíram entre 1990 e 1994;

11 concluíram entre 1995 e 1999;

04 concluíram entre 2000 e 2002.)

4. Atua (ou já atuou) por quanto tempo junto à educação infantil?

Creche: _____ anos **(25 professoras já atuaram em creche)**

(09 trabalharam por 01 ano;

03 trabalharam por 02 anos;

01 trabalhou por 03 anos;

05 trabalharam por 04 anos;

01 trabalhou por 05 anos;

03 trabalharam por 06 anos;

01 trabalhou por 10 anos;

01 trabalhou por 15 anos).

Pré-escola: _____ anos **(28 professoras já atuaram em pré-escola)**

(08 trabalharam por 01 ano;

06 trabalharam por 02 anos;

04 trabalharam por 03 anos;

01 trabalhou por 04 anos;

06 trabalharam por 06 anos;

01 trabalhou por 08 anos;

01 trabalhou por 10 anos;

01 trabalhou por 11 anos;

01 trabalhou por 12 anos;

01 trabalhou por 18 anos;

01 trabalhou por 20 anos.)

Outra: _____ anos. Qual? **(APAE - 01 trabalhou por 03 anos e 01 trabalhou por 17 anos)**

5. Qual tipo de atividade você desenvolve na instituição onde trabalha?

(34) atua em sala de aula

(01) atua em cargo administrativo. Qual? (secretária)

(02) outro. Qual? (02 são professoras de apoio)

6. Você foi admitida para a função através de:

(26) concurso público

(11) contratação

() outro. Qual? _____

7. Por que você está cursando o “Pedagogia Cidadã”? Use o verso da folha se o espaço não for suficiente para expor todos os seus motivos.

(25 respostas falavam em “ampliar os conhecimentos”;

17 respostas falavam em “certificação”;

16 respostas falavam em “melhorar a prática dentro da sala de aula”;

14 respostas falavam em “o sonho de ter formação em nível superior”;

13 respostas falavam em “pela oportunidade de ser no município e/ou gratuito”;

01 “ser diretora”; 01 “para ser professora de PEB1 e 01 “para fazer pós-graduação”)

ANEXO D
ENTREVISTA COM A PROFESSORA QUE CURSOU MAGISTÉRIO E ATUOU NA
EDUCAÇÃO INFANTIL POR MAIS DE 14 ANOS

Entrevista com a professora que cursou Magistério e tem 14 anos de experiência em creche

Pesquisadora: Sônia, eu gostaria de iniciar a nossa entrevista pedindo para você contar sobre a sua formação antes do Pedagogia Cidadã.

Sônia¹¹: Bom, Marta, o meu estudo foi um pouco difícil, porque eu morava no sítio e eu trabalhava na roça com a minha família, e enquanto tinha serviço a gente tinha que trabalhar.

Eu fiz a 1ª série do ensino fundamental no sítio, e eu tirava uma semana para plantar, uma para ralear o algodão, outra pra carpir, então eu fui muito pouco na escola, mas eu consegui passar. Eu tinha uma professora muito boa para ensinar e consegui passar. Depois, passado uns 8 anos, nós mudamos para a cidade e eu vim estudar aqui em (*cidade pesquisada*), e eu encontrei umas pessoas que ficaram com muita pena de mim. Eu acho que essa pena que elas tiveram de mim me prejudicou, porque quando eu entrei na 1ª série, no sítio, eu entrei dia 13 de maio. Ai, aqui, elas ficaram com dó de mim porque eu já era moça formada, com 22 anos, e elas me colocaram na escola dia 13 de agosto. Como eu entrei dia 13 de agosto, eu perdi as matérias de onde vai vírgula, esse tipo de coisa. Então eu estudei mesmo pelo meu esforço e consegui passar para a 2ª série. Aí eu peguei uma professora que eu não sei qual era o problema dela, porque naquele tempo eu era muito tímida e eu não perguntei, ela vivia chorando direto, escrevia na lousa e as lágrimas ficavam caindo. Ela ensinava a gente, mas não foi um ensinamento muito bom. Eu acho que o Mobral já não era bom. O Mobral não me deu base, só alfabetizou mesmo.

Como eu sou uma pessoa esforçada, eu segui em frente e fiz de 5ª a 8ª lá na escola (*uma escola pública*). Aí, eu vim fazer o 1º e 2º colegial aqui no (*outra escola pública*), aí eu repeti. Como eu vim do sítio, eu tinha muito aquilo de acreditar em mula-sem-cabeça, em alma, então eu não concordava muito com os estudos de ciências. Aí minha cabeça virou uma confusão entre alma e ciência. Eu cresci, e quando fui na igreja eu tinha 18 anos. Eu fui uma pessoa que foi criada muito fechada, só com os meus pais, eu não podia ir no futebol, não podia ir numa festa, eu não podia sair para lugar nenhum, só ficava ali, presa. Então a minha cabeça estava muito fechada para os estudos, eu só via a frente e não via os lados, eu tinha aquela cabeça tapada.

Quando eu vim estudar no (*escola de 2º. grau da época*), era uma escola muito famosa, quem estudava ali era só as melhores pessoas, era os filhos de rico. Os professores eram muito rígidos e como de fato eram demais, então o que eles fizeram: esperaram eu chegar no 3º magistério e aí queriam que eu desistisse de Magistério. Inclusive me pediram, queriam que eu desistisse do Magistério, porque eu não falava bonito. Muitas das coisas que eu falava... A maneira como eu falava, eu escrevia e, ao invés de eles me ajudarem, começaram a meter o pau. Aí eu fiquei muito nervosa com a conversa que eles fizeram, porque, dentro de mim, desde os sete anos de idade, eu pensava em ser professora ou uma médica pediatra. Aí coincidiu nesse dia que foi uma professora lá na escola, ela estava substituindo, foi lá no corredor da minha classe e ela me viu quieta. Ela me perguntou o que eu tinha e eu expliquei e ela disse: “Comigo teve o mesmo problema, quando eu estudei aqui. Saia dessa escola e vá estudar numa

¹¹ Nome fictício.

escola particular lá em *(cidade maior da região do município)*”. Foi o que eu fiz. Entrei na escola particular e passei tranqüila, não tive problema nenhum e recebi o meu diploma. Fiz Magistério, também, na escola particular.

Nesse meio tempo eu já estava trabalhando na creche, fazia um ano e pouco que eu trabalhava. Naquele tempo, não era a gente que fazia o planejamento, era uma pessoa ligada ao Departamento de Educação que fazia e dava para a gente. Toda sexta-feira, depois do almoço, tinha uma reunião para ver se aquele planejamento tinha dado certo com as crianças, se tinha que retirar alguma coisa ou se tinha que acrescentar.

Pesquisadora: Como foi que você entrou para trabalhar na creche?

Sônia: Teve tipo uma prova, e quem passasse ia para a escala. Então quem tinha Pedagogia passava na frente, quem tinha Magistério passava na frente. Como o meu Magistério não estava completo, eu fiquei na lista e me chamaram para trabalhar na creche. Então era assim: a gente trabalhava o ano inteiro e quando dava 31 de dezembro eles dispensavam a gente e só contratavam de novo em março. Quando foi em 1992, eu prestei um concurso para professora, mas não passei. Como eu não passei, a primeira-dama da época, que gostava muito de mim, pediu que eu fizesse mesmo de servente, para eu não perder a vaga, porque eles estavam para sair e o outro prefeito que entrasse poderia me deixar sem serviço. Aí eu fiz o concurso para auxiliar de serviços diversos e passei, mas ela me deixou como educadora.

No ano seguinte, o outro prefeito abriu concurso para educadora e eu entrei em 5º lugar, aí eu fui registrada, e fiquei fixa. Aí fiquei como educadora na carteira, e fiquei até hoje.

Pesquisadora: Você trabalha com crianças de que idade?

Sônia: Já trabalhei com crianças de Pré-3 mas, nos últimos 6 anos, estou trabalhando com crianças de berçário. São crianças de 4 meses e até 3 meses, se precisar, até 1 ano e meio, 2, quando elas vão para o Mini-maternal.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho na creche?

Sônia: Tem um horário que é assim: das 7 até 7h30, a gente recepciona as crianças, aí das 7h30 até 7h45 dá mamadeira. Depois troca as crianças, se houver necessidade, se ela tiver molhada de xixi ou outras necessidades, troca, dá banho, enquanto isso as crianças ficam brincando com as caixas de brinquedo. Os brinquedos têm que ser diversificados, se não eles enjoam. Depois a gente leva eles para o sol, e lá eles ficam meia hora, e aí já dá umas 9h30. Aí a gente entra, lava as mãozinhas deles, troca se for preciso e já dá o almoço. Até 11h, já acaba o almoço, aí troca eles de novo, dá água e coloca eles nos berços para dormir. Tem colchão no chão, também, para dormir, pois os maiorezinhos (*sic*) têm que se acostumar a se levantarem sozinhos, para que eles possam ir tendo a sua autonomia. Geralmente, eles acordam lá para 12h30, e conforme eles vão acordando, eu vou dando brinquedo para eles irem brincando em silêncio, para não acordar os outros. Aí, às 13h, já vai trocando e dando mamadeira. Quando é 14h30, a gente dá uma fruta, um bolo, um suco ou o que tiver na creche. Depois a gente faz a chamada, quando não dá tempo para fazer de manhã, é dado uma atividade com sucata, ou conta história. Tem os dias certos para cada coisa. Na segunda é Matemática, então para as crianças maiores eu dou encaixe, na terça tem o desenho com tinta, com giz de cera, com carvão, colagem. Todo mundo quer por o dedinho ali para fazer alguma coisa, desde o pequenininho que está engatinhando. Têm, também,

os móveis baixos, onde os que ainda não se levantam ficam brincando, onde eles desenvolvem o olhar, o movimento...

Pesquisadora: Quantas crianças você atende?

Sônia: São de 12 a 15 crianças. Eu e uma auxiliar que atendemos. A auxiliar limpa o chão e, se ela for legal comigo, eu ajudo ela também a limpar o chão. Eu a ajudo e ela me ajuda. Eu conto história, tem a roda da conversa, onde eu explico os rótulos, para que eles servem, as cores. Então a roda da conversa é para estimular a linguagem oral. Tem brincadeira de bola, derrubar a torre, brincar de correr atrás da bola, faz circuito. Então, sempre nos intervalos entre alimentação e higiene, a gente está levando eles para um lugar e outro para dar as atividades.

Muitas vezes as pessoas não dão valor para o trabalho no berçário. Algumas pessoas me falam: “Para quê dar atividade para essas crianças? Elas não entendem nada!”. Mas a criança entende sim. É duro o trabalho, mas eles entendem. Às vezes as pessoas me vêem e falam: “A Sônia está louca. lá com aquelas crianças fazendo barulho!”. Porque eu dou batuque, eu dou chocalho e brinco com eles, canto com eles, bato palma. Mas eles entendem bastante, por exemplo: se eu começar a cantar a música, em dias alternados, eles já vão pegando as latas e os chocalhos e ficam querendo cantar comigo.

Eu dou para eles pintura, pedra para eles pintarem com o dedinho. É uma belezinha, é muito gratificante o trabalho no berçário, mas é difícil. A gente tem que entender o que a gente está passando para eles. Na minha maneira de pensar eu estou trabalhando para que, no futuro, essas crianças sejam criativas, construtivas, capazes de ler e entender para passar para as outras pessoas. Eu trabalho com a criança como se ela fosse o meu filho, eu tenho aquele amor por aquilo que eu faço.

Tem também aquela brincadeira na frente do espelho. Eu pego talco com algodão e mando eles passarem no meu nariz na frente do espelho e depois peço para eles passarem uns nos outros e vou falando as partes do corpo. Então tem muitas atividades para trabalhar no berçário. É muito desgastante, mas dá para trabalhar. Agora, com o Pedagogia Cidadã, eu vi que dá para trabalhar muito mais.

Pesquisadora: Então vamos falar do Pedagogia Cidadã. Quando foi que você ouviu falar pela primeira vez no Pedagogia Cidadã?

Sônia: Antes de começar o curso, o que eu ouvi falar foi o seguinte, que eu até pensei que eu não ia fazer, o que eu ouvi falar é que eles iam dar um complemento para as pessoas que não tinham Magistério e que estavam trabalhando na educação, porque tinha gente que estava trabalhando de educadora e não tinha Magistério. Foi um erro que ocorreu no concurso, então tinha educadora efetiva que não tinha Magistério. Isso não estava correto e o que foi falado é que ia vir um curso para (*nome da cidade estudada*) que ia ser como se fosse um curso de Pedagogia, mas que ia ser para aquelas pessoas que não tinham Magistério. Eles achavam que ia ser um curso de mais ou menos 1 ano, que era para complementar quem não tinha Magistério. O que falaram foi isso.

Pesquisadora: E depois?

Sônia: Depois que entrou a outra gestão, eles falaram que ia vir um curso de Pedagogia Cidadã e que esse curso ia ser feito em 2 anos e meio, e que era para todas as professoras. Era obrigada a fazer, porque se nós não fizesse esse curso, de 2005, 2007 para frente a gente ia ter que limpar chão, porque o serviço nosso era só servente.

Quem não tivesse o curso de Pedagogia não poderia trabalhar com crianças. Aí, eu até fiquei: “Ai, faz tantos anos que eu fiz Magistério”. Eu terminei o Magistério em 1990. “Será que eu vou conseguir passar?”. Eu fiz Magistério e depois fiquei tanto tempo trabalhando só com crianças pequenas e você acaba, mesmo que não querendo, falando “Ai, meu amorzinho, lindinho...”. Parece que eu fui travando a minha língua. Eu senti quando eu entrei na faculdade, aqui, que eu estava com a língua pesada para falar.

Pesquisadora: Pesada para falar?

Sônia: Eu não estava com a voz solta para falar como hoje eu estou. Então foi falado: “Você tem que fazer Pedagogia” e, como a gente que trabalha na prefeitura não ganha muito, no dia eu nem tinha o dinheiro para pagar a inscrição. Aí, a minha diretora disse: “Não, você vai fazer esse curso”, e eu disse que não ia fazer, porque eu tinha Magistério, mas ela falou: “Não, você tem que fazer, porque eles estão falando que quem não fizer, mesmo as professoras do fundamental, vão passar para o Serviço Diversos. É o comentário”. Então eu disse que não ia fazer porque não tinha dinheiro para pagar a inscrição, que era R\$ 50. Ela falou, então, que tinha o dinheiro e me emprestava e me deu. Então eu fui no Departamento com a Beatriz (*Coordenadora Pedagógica Geral*), e pedi para ela se não dava para descontar a inscrição do meu pagamento no começo do mês, e ela fez isso e eu devolvi o dinheiro para a minha diretora. Aí, a Beatriz falou: “Quem passar nas 100 vagas vai conseguir o curso de graça!”. Aí eu passei dentro das 100 vagas, e estou aqui no Pedagogia Cidadã.

Eu acho esse curso maravilhoso, eu agradeço a Deus. Só por Deus mesmo eu estar fazendo esse curso. Eu agradeço também a você, porque você teve muita paciência comigo e procurou me ensinar, me incentivar, me dar força, porque muitas vezes eu até falei em desistir, né? Porque eu achei que eu não ia passar, porque eu pensei assim: “Nossa, eu sendo educadora de berçário junto com todo esse povo aqui de professores.”, eu achei que elas iam estar lá em cima e eu ia estar muito embaixo. Como, de fato, no início eu estava bem por fora. Eu trabalhava 8h no meu serviço, eu não tinha empregada. Eu só fui ter empregada quando entrei aqui e não tinha onde deixar a minha filha. Então eu não tinha tempo de ler um jornal, eu assinei o Estadão, mas até parei porque estava jogando dinheiro fora, eu não tinha tempo de assistir televisão porque eu lavava roupa à noite, passava roupa à noite, então eu não tinha muito tempo. E eu fiquei assim no serviço de casa e na creche.

Como o berçário é um lugar assim que a gente fica mais isolada, pelo menos nos berçários que eu trabalhei eram assim, você não tem contato com o povo. Lá, onde eu trabalho, tinha 21 funcionárias e eu não tinha contato com elas: é só você, a sua secretária e as crianças, e acabou. Você sai dali trabalhando, chega em casa trabalhando, dorme trabalhando. Então eu achei que eu não estava falando com aquela voz bonita. O pesado que eu quis dizer foi isso: é que eu não estava acostumada a falar palavras difíceis como tem no livro da Pedagogia Cidadã, principalmente aquele primeiro que veio, segundo, terceiro, quarto, quinto... Eu achei que estava longe o meu vocabulário. Então a dificuldade que eu encontrei foi essa. Eu achei que estava um pouco longe. Eu achei que o curso foi maravilhoso para mim, me ensinou muitas coisas, eu aprendi muito nesse curso.

Eu agradeço por você ter tido muita paciência comigo, porque eu acho que se fosse uma outra, eu acho que teria falado para eu desistir do curso. Porque eu fiz o

Mobral, ele foi o meu alicerce. É como você fazer uma casa, se você não fizer o alicerce bem feito ela desmorona. O meu estudo foi assim e eu entrei com aquele medo quando eu entrei na faculdade. Eu entrei com aquele medo, eu me sentia aquela bolinha pequenininha, mas no decorrer do tempo, com o seu incentivo eu continuei.

Pesquisadora: Sônia, o que você achou dos módulos que a gente estudou?

Sônia: Bem Marta, é como eu lhe falei no início, eu achei meio difícil porque o vocabulário estava distante do meu, pelo fato de eu ficar fechada naquele berçário. Mas no decorrer do tempo eu passei a entender os módulos, e eu achei maravilhoso. Eu adorei os módulos de História, de Geografia, de Psicologia. Eu gostei de todos, porque eles dizem como a gente tem que trabalhar com a criança, como a gente tem que fazer para ter um bom trabalho, como a gente tem que ser unida numa escola, numa direção.

Eu gostei muito do módulo de Educação Física, porque eu jamais tinha imaginado que dava para trabalhar Educação Física dentro de uma sala de aula de uma maneira diferente. Não só eu, mas as demais colegas achávamos que Educação Física só poderia ser dada na quadra e no pátio dentro de pneus, com corrida de saco, corrida da batata e outras coisas mais, jogo de bola. Agora não a gente aprendeu que tem que trabalhar a Educação Física dentro da sala de aula tanto para o desenvolvimento mental como para o desenvolvimento físico da criança. E achei maravilhoso. Enfim todos: Literatura Infantil, esses de Gestão que nós estamos estudando, eu achei excelente.

Eu achei muito bom fazer o curso desses módulos de Gestão, porque a gente fica bem por dentro do que é uma gestão, de como o diretor tem que trabalhar. Porque, às vezes, a gente olha no diretor, porque o diretor está sempre bem arrumado, e a gente fica assim, até meio... Tem diretor que adora determinados professores e deixa os outros de lado, então os que ficam de lado já vão conversar com ele com receio. Agora o que eu estou vendo no módulo é que não, é para o diretor conversar, ter diálogo com todos os professores, com os pais dos alunos, ele tem que fazer um trabalho em equipe, ele tem que ser amigo de todos, ele não tem que estar fazendo discriminação de ninguém. O que ele tem que fazer é dar aquela orientação para os professores, para que eles tenham um bom trabalho com as crianças. O que eu entendi dos módulos foi isso. Eu achei maravilhoso!

Pesquisadora: O que você acha da dinâmica das aulas?

Sônia: Eu acho muito boa. Você é uma pessoa que lê o texto e a gente entende muito bem. A gente grava na cabeça o que você falou. Eu acho melhor a sua explicação do que a gente ir na sala de videoconferência.

Pesquisadora: E o que você acha das videoconferências?

Sônia: A vídeo, eu não vou falar que ela é tão ruim, mas o melhor, mesmo, seria o professor explicando dentro da sala de aula, para mim seria melhor. Agora a vídeo, para ser boa, tem que ser um professor que tem uma voz bem nítida, que dá para a gente entender bem. Porque tem professor, professora que deu aula para a gente que eu achei maravilhoso, mas tem professor que fala e não dá para a gente entender. Dá a impressão que ele está falando longe do microfone. Às vezes você mesma ou o estagiário pedem para eles falarem perto do microfone, eles dão uma ajeitada lá, mas a voz deles não chega bem. Chega uma voz assim meio rouca, para dentro que não dá para entender direito. E tem também aqueles, como em toda sala, que gostam de

conversar um pouco para se distrair e aí atrapalham a gente para ouvir a vídeo, e aí a gente fica com mais dificuldades, por isso eu acho melhor o estudo na sala de aula.

Pesquisadora: E as teleconferências?

Sônia: As teleconferências são boas, no início não só eu, mas as minhas colegas também, não conseguíamos entender o que os professores falavam, pois a voz saía meio para dentro, meio afônica e não dava para a gente entender o assunto que eles estavam explicando. Depois você deve ter passado para eles, e os professores foram mudando e as teleconferências, eu acho que têm sido ótimas.

Pesquisadora: E os conteúdos delas?

Sônia: Ajuda, mas a gente ficar lá sentada 3, 4 horas é um pouco cansativo. Não é tão difícil de entender, porque muita coisa que eles falam no texto você já falou aqui na classe. Na vídeo, às vezes, eles pegam textos que você não falou, mas os textos que você já explicou nas teles (*teleconferências*) eles falam com as mesmas palavras que você explicou. É muito bom.

Pesquisadora: Vamos falar agora dos estágios, como foi para você fazer os estágios?

Sônia: Os estágios eu fiz na minha hora de almoço. Nós mandamos uma declaração para o Secretário da Educação para ele dar uma hora a mais para a gente fazer estágio, e ele deu 2 horas durante a semana. Então a gente emenda essas 2 horas com as horas de almoço, ou com folga que a gente tenha para fazer, o estágio na sala.

O estágio de observação foi muito bem, eu gostei muito. O estágio de participação foi bem também, só que não tem muita coisa para a gente estar participando. As crianças já são sabidas hoje. Na minha época do Magistério, a gente ajudava muito mais as professoras. Nossa, parecia que as professoras não viam a hora que a gente entrasse na classe para a gente ajudar elas a corrigir caderno, a tomar leitura da criança, ajudar a criança resolver exercícios. Hoje, não, são poucas as crianças que precisam de ajuda, mesmo as que estão no apoio, quando elas voltam para a classe, elas já estão sabendo o que têm que fazer. Então, no estágio de participação, a dificuldade que eu encontrei foi essa de ter pouca coisa para a gente fazer na classe...

Inclusive, eu fiz estágio em três salas de 3ª série para comparar, isso dificultou para fazer o relatório depois, mas eu estava curiosa. Por mim eu faria até nas quatro séries, mas como a orientadora falou que ia ficar difícil para eu fazer o relatório, então eu fiz só um pouquinho em 2, e mais só em uma. Aí, eu achei que os mesmos padrões de trabalho que uma estava fazendo as outras também estavam fazendo. Que nem, em agosto, teve um projeto sobre os animais, sobre ciências, e eu fui às 3 salas e todas estavam com o mesmo andamento. Eu achei muito legal a maneira que os professores estão trabalhando, e eu acho que eles estão desenvolvendo um bom trabalho.

Pesquisadora: E a monografia?

Sônia: A monografia foi um pouco difícil, porque tem que ler bastantes livros, tem que estar fazendo pesquisa, procurando. Eu mesma não tinha tempo, porque eu estava fazendo o meu estágio no horário de almoço, e tem que ir nas creches para fazer a pesquisa com a educadora, fazer entrevista, olhar o trabalho dela como estava, observar, tinha que conversar com elas sobre como elas trabalhavam com as crianças. Eu fui em mais de uma creche, não fui só em uma. Eu achei que a Pedagogia para nós que trabalha o dia inteiro é um pouco difícil, porque é muita coisa para fazer. Você tem que estar lendo muito, pesquisando muito.

Aqui, não tem nem a biblioteca para quem está fazendo o curso de Pedagogia, então fica difícil até para encontrar os livros. A gente tem que ficar pedindo para os outros, procurar na internet, então fica um pouco difícil.

Pesquisadora: E a orientação para a monografia?

Sônia: A orientação é um pouco boa. A gente não teve muita dificuldade no que tinha que fazer na monografia, porque tem uma apostila (*o módulo de Metodologia Científica*) que já vem tudo escrito sobre como montar a monografia. O problema da (*orientadora da turma*) é que ela não dá uma firmeza, uma vez ela vem e fala: “Você tem que fazer isso”, aí ela passa um tempo sem vir. Quando ela vem: “Ai, já não é assim, eu falei que é para fazer isso!”. Então corrige muito, “vai e volta, vai e volta”. Para a gente que não tem computador, tem que estar pagando, é um R\$ 1,00 por folha, a gente gasta muito, e a gente ganha pouco na prefeitura. Então, às vezes ela fala uma coisa, daqui a pouco já não é aquilo que ela falou, depois é uma coisa que já vem lá de cima e você já tem que estar mudando. As dificuldades foram essas.

Pesquisadora: E a Informática, Sônia?

Sônia: A Informática, não vou falar para você que seja bom trabalhar com computador. Como eu não fiz o curso antes, eu não achei legal. Eu nunca tinha posto a mão no computador, eu vim colocar a mão num computador aqui. Então eu senti que o moço que está como estagiário foi mais para orientar alguma dúvida que os professores têm na hora que estão mexendo com o computador. No meu caso, a dúvida não era só para resolver algum probleminha, a minha dúvida era porque eu não tinha o curso, então a coisa ficou mais difícil. Eu sei ligar, desligar, achar artigo na internet, esse tipo de coisa eu aprendi, mas dizer que eu aprendi 100% do que eu tenho que aprender, eu não aprendi. Mas também não posso culpar ninguém, porque eles são estagiários e não estão ali para dar um curso porque, para aprender, tem que fazer um curso à parte. Eu não fiz o curso e nem tenho computador na minha casa. Só tenho a vontade, porque o resto...

Pesquisadora: Fazendo uma avaliação do curso, eu gostaria que você levantasse pontos que você acha que deveriam ser mudados ou melhorados, e quais seriam suas sugestões.

Sônia: A primeira coisa que eu não achei legal foi a videoconferência, pelo fato de a gente não entender o que eles falavam, explicavam.

Segundo, eu acho que por a gente estar fazendo uma Pedagogia muito corrida, com monografia, com trabalhos culturais e outros trabalhos a mais. Porque teve os projetos, os planos de aula da avaliação geral, os estágios. Eu achei que foi muito apurado para nós, que trabalhamos 8 horas.

Outra coisa que eu achei é que as provas eram muito compridas para a gente responder. Elas deveriam ser mais maleáveis para a gente, que trabalha o dia inteiro. Eu acho que não vai ser a prova que vai fazer o aluno trabalhar direito. Está certo que isso é uma lei e tem que ser cumprida. Eu acho que a avaliação do Pedagogia deveria melhorar um pouco. Eu mesma faço as provas sem estudar, só com a explicação que você dá na classe é que eu faço prova, eu não pego no livro, porque não dá tempo de ficar estudando. Às vezes, a pergunta vem de um jeito que dificulta que a gente entenda o que tem que responder. É isso.

Pesquisadora: Sônia, no formulário de perfil que você respondeu, você escreveu que fazer o Pedagogia era o seu sonho, eu gostaria que você explicasse melhor isso.

Sônia: Eu tinha, sim, um sonho de fazer faculdade. Primeiro para melhorar o meu conhecimento, porque a gente ter só Magistério, a gente tem um conhecimento, mas é mais restrito. Fazendo uma faculdade, a gente tem um conhecimento mais amplo. Então eu queria fazer uma faculdade para eu poder orientar melhor os meus alunos, para minha maneira de ensinar ser melhor. Por isso, hoje, eu estou realizada por ter feito o curso.

Pesquisadora: Você já tinha pensado em fazer outra faculdade antes?

Sônia: Não, porque eu tinha parado, porque eu casei já idosa. Então, eu falei assim: “Ah, eu vou viver a minha vida de casada, não vou mais fazer faculdade.”. Daí, com 1 ano e meio de casada, eu já engravidei, e não tenho ninguém para olhar ela. Não tenho sogra, não tenho mãe, porque minha mãe já faleceu. Então, como eu vou fazer? Tem que ir para fora, né? Então eu pensei “Eu não vou mais estudar...”. Eu pensei assim, que quando minha filha fosse estudar, eu ia estar velhinha, mas eu ia fazer o vestibular junto com ela, e se eu passasse, eu ia para a faculdade, eu imaginava isso. Hoje, eu penso até em fazer pós-graduação, mas o meu marido está se sentindo muito sozinho. Ele reclama muito porque está ficando sozinho à noite com a menina em casa. Ele não vê a hora que eu termine para eu ficar em casa, mas eu tenho vontade de fazer pelo menos a pós.

Pesquisadora: Para encerrar, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Sônia: O que eu gostaria de falar é que a Pedagogia é muito boa. No início, teve muita gente que criticou muito, agora até que parou um pouco. Criticaram muito porque ela era em 2 anos e meio, que não ia aprender nada, que isso era só um curso vago. E não é verdade, é diferente, porque a gente tem que vir todos os dias e eu acho que quem não fez perdeu muito, porque é muito bom, o curso. Tivemos bons professores para orientar a gente, e o curso foi muito bom. É isso.

ANEXO E
ENTREVISTA COM A PROFESSORA QUE JÁ POSSUÍA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

Entrevista com a professora que já possuía formação em nível superior antes de ingressar no projeto Pedagogia Cidadã

Pesquisadora: Eduarda, qual era a sua formação antes de entrar no Pedagogia Cidadã?
Eduarda¹²: Bom, para começar eu fiz Magistério, porque na época não era exigido Pedagogia, era Magistério que se fazia. Terminei, fiz 4 anos. Assim que terminei fiz 1 ano de cursinho, porque eu queria prestar Unesp, Letras. Prestei o vestibular de Letras, passei e fiz a faculdade durante 4 anos.

Pesquisadora: Por que você escolheu fazer Letras?

Eduarda: Foi o curso que eu escolhi, porque eu tive uma professora muito boa, de 5ª a 8ª, de Português. Ela dava uma aula de Português excelente, e aí eu me apaixonei. Inclusive ela falava que eu deveria fazer Letras, porque eu tirava boas notas. Aí eu pensei e quando eu fui decidir o que ia fazer pensei: “Vou fazer Letras.”. Eu tinha feito Magistério. Tudo a ver, professora. Também porque a faculdade era perto e eu não queria morar fora. Então vários fatores, mas eu gosto, adoro.

Pesquisadora: Você sempre quis ser professora?

Eduarda: Ah, *(pausa)*. Não, quando eu terminei a 8ª eu fiquei meio em dúvida, mas depois quando eu decidi fazer Magistério, na época, até não foi muito por vontade. Sei lá, mais ou menos. Aí depois que eu comecei a fazer me apaixonei. Hoje não me vejo fazendo outra coisa, gosto, não gostaria de mudar, não. Apesar de ser difícil e complicado, eu gosto.

Pesquisadora: E qual é o seu trabalho na educação infantil?

Eduarda: Eu trabalho com crianças de 4 a 6 anos, mas eu prefiro as de 6, que são as de Pré-3. O ano passado eu peguei as de 5, esse ano eu peguei as de 6. Prefiro, porque já está próximo da 1ª série e dá para a gente trabalhar melhor. Eu uso muita coisa da faculdade Letras, embora a gente tenha feito para dar aula de 5ª a 8ª até 3º colegial, dá para aproveitar muita coisa para trabalhar com os pequenininhos. Muita coisa que eu aprendi lá eu uso muito em sala de aula.

Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar na educação infantil?

Eduarda: Eu comecei a dar aula quando estava no 2º ano de faculdade. Eu terminei o Magistério e prestei o concurso para efetivar os professores. Eles demoraram para chamar, não tinha muitas vagas, então demoraram para chamar todo mundo que tinha passado. Eu fiz o cursinho, entrei na faculdade no ano seguinte e no 2º ano de faculdade, no início, eu fui chamada.

Pesquisadora: Você foi chamada para trabalhar na educação infantil mesmo?

Eduarda: Não, no fundamental. Foi na 1ª série, porque não tinha opção de escolha. Quando você é chamado já tem a sala, então chegou a sua vez você tem que pegar. Você tem que pegar a sala que tem. A partir do 2º ano que eu já era efetiva teve a remoção, tinha uma sala no infantil e eu peguei porque era o meu sonho trabalhar com criança menor.

Pesquisadora: Como é a sua rotina com os seus alunos da educação infantil?

Eduarda: Na sala de aula, a gente fica um período de 5 horas e como eu dou aula no período da manhã, a gente fica bastante tempo em sala. No período da tarde já não, porque tem mais atividades de movimento, tem mais parque por ser mais cansativo.

¹² Nome fictício.

Porque as crianças que eu dou aula são de período integral, elas ficam o dia todo na escola. À tarde chega uma outra professora. Eu saio meio dia e ela fica até às 5 horas da tarde. De manhã, a criança fica mais tempo na sala para serem trabalhados os projetos. A gente pega assuntos do momento, assuntos do interesse da criança para trabalhar, assuntos que a gente pensa sobre eles no planejamento e as atividades seqüenciadas, também.

Pesquisadora: Há quanto tempo você trabalha na educação infantil?

Eduarda: Há 8 anos.

Pesquisadora: Vamos falar um pouco sobre o Pedagogia Cidadã. Quando foi a primeira vez que você ouviu falar sobre o Pedagogia Cidadã?

Eduarda: Eu ouvi falar no Pedagogia Cidadã quando surgiu a idéia mesmo. Eu não conhecia, eu tinha ouvido falar do PEC. É a mesma coisa? Como não se falava em Pedagogia Cidadã, então se falava PEC. Eu já tinha ouvido falar que tinha surgido um curso de Pedagogia especial para esses professores da rede estadual. Até então, a gente pensou que na nossa cidade nunca fosse ter.

De repente, a D. Beatriz (*Coordenadora Pedagógica Geral do município*) foi nas escolas avisando as professoras que a nossa cidade seria beneficiada com esse curso, e quem quisesse cursar poderia, desde que fosse efetiva. Então foi aí que eu conheci esse curso melhor. Ela justificou a vinda do curso para cá porque até 2007 seria obrigatório todos os professores terem o curso de Pedagogia, que não adiantava ter outro curso superior tinha que ser o específico na área do infantil e do fundamental de 1ª a 4ª (*séries*).

Pesquisadora: Caso as professoras não fizessem o curso de Pedagogia, o que poderia acontecer?

Eduarda: O que a gente ouviu? Primeiro, a gente ouviu que não poderia dar aula, aí depois a gente foi conversando melhor, eles foram se informando melhor também. O pessoal do Departamento (*Municipal de Educação*). Aí se explicou que não seria bem assim, que a gente não seria dispensada, porque a gente havia feito um concurso, somos efetivas, mas que seríamos prejudicadas no momento de escolher salas, que a gente ficaria para trás. As pessoas que fariam Pedagogia poderiam passar na nossa frente, poderiam ter mais privilégios de escolha de sala. Então a gente se sentiu meio que obrigada a fazer o curso. Num primeiro momento foi assim: “Olha, você não tem escolha.”

Pesquisadora: Eduarda, antes de começar a freqüentar o curso vocês fizeram um vestibular. Como foi essa experiência?

Eduarda: Eu e todo mundo que eu tinha contato, a gente achou que não teria o vestibular. Por ser um curso especial e próprio para os professores, a gente achou que não teria mas, quando surgiu, foi-nos falado que a gente teria que fazer o vestibular. Houve inscrição, e a gente teve que fazer esse vestibular em (*cidade maior, distante aproximadamente 200 km. do município estudado*). O vestibular foi um dia só, mas o nível do vestibular foi nível Unesp mesmo, bem difícil.

Pesquisadora: E vocês tiveram que pagar para fazer o vestibular?

Eduarda: A gente teve que pagar R\$ 50,00, na época.

Pesquisadora: E quando começou o curso, qual foi a sua impressão dele?

Eduarda: Nós sabíamos que ia ser um curso de menos tempo que o normal, mas o tempo exato a gente não sabia. Foi quando começou o curso que a gente ficou sabendo

que seria de dois anos e meio, mas de início não sabia. Aí a gente achava que poderia dispensar matéria, porque a gente já tinha curso superior e viu que não era dispensado de nada, que tinha que fazer os dois anos e meio mesmo. Muita gente falava que ia ser um curso vago, que você poderia ir poucas vezes e tudo. O que a gente constatou depois, na primeira semana de aula, que tudo isso não era nada verdade. Tinha que fazer os dois anos e meio, que tinha que comparecer todos os dias à aula e que não teria dispensa nenhuma por a gente já ter feito um curso superior.

Pesquisadora: Eu gostaria, então, que você falasse sobre a dinâmica das aulas, dos textos.

Eduarda: Do início até agora?

Pesquisadora: É.

Eduarda: No início eu e muitas amigas a gente meio que se sentiu obrigada a fazer esse curso. Não que a gente não pensasse em fazer, eu já tinha pensado em fazer Pedagogia, porque é bom, tem os pontos e outra, sem contar que a gente aprende muito sobre a área que a gente trabalha. Por mais que Letras ajude no meu trabalho na sala com os pequeninhos, não é a mesma coisa. Hoje eu percebo isso, depois que a gente fez o curso eu vi que eu aprendi muita coisa que eu não sabia que me ajuda muito, melhorou demais o meu trabalho. Eu tenho mais segurança para fazer os meus projetos, os meus planos de aula, tenho argumentos se alguém questionar alguma coisa. Com o curso de Letras, por ser específico de 5ª até o 3º colegial, já não dava essa base. Então hoje eu me sinto muito mais segura, tenho idéias. Eu achei que o curso foi muito bom, muito bom mesmo. Eu aprendi muita coisa, está valendo a pena. Eu não me arrependo de ter começado.

Pesquisadora: Fale-me um pouco sobre os textos dos módulos, das aulas.

Eduarda: Em relação aos textos, eu achei que o nível dos textos era elevadíssimo, tendo como base a maioria das minhas amigas. Textos muito difíceis de entender. Eu mesma tendo curso superior antes do Pedagogia tive muita dificuldade para entender certos textos. Inclusive quando a gente tinha que fazer algum seminário para a sala toda, era escolhido um texto para a gente apresentar e eu mesma tive que ler 3, 4 vezes um texto só para conseguir entender a idéia do autor e expor lá na frente de uma maneira mais clara.

Pesquisadora: E o que você achou da dinâmica das aulas, das discussões?

Eduarda: Bom, quanto aos módulos eu achei meio estranho no início. Eu já tinha feito faculdade, é outro ritmo, totalmente diferente. Eu achava que ia ser mais ou menos igual, que a gente teria vários professores e que seria em 1 dia 2 matérias diferentes. Eu não achava que ia ter um módulo, e que a gente iria ter que terminar aquele módulo, aquele assunto e ficar com ele 40 dias para começar outro assunto. Eu achei um pouco cansativo, eu acho que enjoa um pouco, que cansa. Porque você fica 40 dias ali naquele assunto, com aqueles textos. Que nem Educação Artística, aí você fica 40 dias ouvindo texto só sobre Educação Artística. Eu acho que se fosse mesclado seria menos cansativo, esse é um ponto.

Segundo, eu acho que o tempo que eles estipulam para terminar os módulos, eu acho muito corrido. Às vezes tem feriado, que são os cursos que vocês fazem em São Paulo (*capacitações das professoras*), eu acho que isso atrapalha no estudo do módulo. Você é obrigada a terminar em tal dia, só para fazer a prova naquele dia. E a gente não participa disso, não tem escolha nenhuma, é obrigado a fazer a prova naquele dia, a

terminar o módulo naquele dia. Eles estipulam isso e o que eu questiono bastante é que eles não ouvem a nossa opinião. Já que é um curso especial, eu sei que é faculdade, tudo bem, tem as regras. Mas eu acho que como o Pedagogia Cidadã é um curso especial para nós professoras, eu acho que deveria ouvir um pouco mais a nossa opinião sobre o curso e não eles imporem o que eles acham que está correto e não escutar ninguém.

Pesquisadora: Você poderia dar um exemplo para ilustrar mais um pouco essa imposição?

Eduarda: Olha, eu acho que eles impuseram tudo e não deram abertura para a gente questionar, reclamar, nada. Talvez eles estejam até certos, que nem: frequência, estágio, a questão de prova mesmo, impor se era com consulta ou sem consulta. Não pediram a nossa opinião sobre como a gente queria ou como a gente achava melhor. Mais em relação às provas que eu acho que eles impuseram muito. Não quiseram ouvir a nossa opinião a esse respeito. Eu achei uma coisa muito tradicional. Por ser um curso da Unesp e um curso especial eu achava que teria um outro ritmo. Eu achei que ia ser diferente, que não ia ser tão tradicional como eles estão sendo com a gente. Talvez seja pela cobrança que tem em cima, porque todo mundo fala: “Ah, o Pedagogia Cidadã é um curso vago.”, e eles têm que mostrar que não, que tem qualidade. Mesmo assim, eu acho que eles foram tradicionais demais.

Pesquisadora: Tradicionais?

Eduarda: É questão de avaliação mesmo. Eles estipulavam se era em grupo ou não, se você pode ou não olhar no material. Uma outra questão que eu achei errada foi o curso iniciar e a gente não saber quais eram as regras do curso. Todo mundo ficava em dúvida! A gente escutava uma coisa ou outra e não tinha certeza de nada. A gente foi receber o manual do estudante com as regras estipuladas certinhas, para a gente confiar no que estava lendo, depois de 1 ano mais ou menos de curso. Até então, todo mundo ficava na dúvida como seriam essas regras.

Pesquisadora: E quais foram as dúvidas que só o Manual do Aluno esclareceu?

Eduarda: Uma das coisas foi o estágio, quantas horas de estágio a gente teria que fazer. Porque no início a gente achava que não ia precisar fazer estágio, como a gente já trabalha em sala. Se houvesse o estágio, se a gente seria dispensada do estágio ou não de algumas horas, isso foi uma questão que todo mundo tinha dúvidas.

É, em relação a quantas faltas poderiam ser dadas durante o ano, a porcentagem de frequência. É, médias, a gente tinha idéia que seria média 5 independente do número de faltas, como era na Unesp, onde eu fiz o curso de Letras. Depois a gente foi ver que não tinha nada a ver com isso. Aqui, a nota, a média depende do número de faltas que você tem. Eu acho isso errado e eles impuseram isso. É um sistema diferente da universidade normal e eles impuseram isso, nem perguntaram o que a gente achava e nem deram explicação para tal regra. Isso eu achei muito errado, a nossa média depender do número de faltas que a gente tem. Se você tem direito de faltar 30%, teria que ser estipulada uma média independente do fato de você faltar ou não.

Pesquisadora: Você falou do estágio. Como foi fazer estágio no Pedagogia Cidadã?

Eduarda: Olha, eu não fiz ainda o de Gestão, que é o que eu estou mais curiosa porque é uma coisa que eu não tenho experiência. A gente tem uma base, mas como eu nunca fui diretora, a gente não tem uma idéia clara sobre essa função. Agora, quanto a fazer no ensino fundamental e no infantil, como eu fiz (*pausa*). Sinceramente, eu achei um

pouco desnecessário, porque tudo o que eu vi, escutei e presenciei são coisas que eu já sabia, que eu já conheço, que eu já faço parte, já fazia nas minhas aulas, então eu achei um pouco desnecessário. Agora, quanto à Gestão, estou super curiosa, quero fazer esse ano, porque eu quero aprender tudo sobre. Eu ainda não tenho uma idéia clara sobre isso.

Pesquisadora: E a monografia, como foi fazer?

Eduarda: Complicado. Como o curso é muito rápido, dois anos e meio, essa é uma outra questão que eu acho... Foi muito corrido para a gente. Tem as horas de estágio que são muitas, 600 horas, e tem a monografia, tem os trabalhos de Vivências Culturais, os de Atividades Científico-Culturais. Gostei, porque eu peguei um assunto importante que é o planejamento em sala. É uma questão que todo mundo tem dúvida. Eu tenho muitas dúvidas em relação a isso, e eu acho que a minha monografia ajudou muito em relação a isso. Mas não foi fácil fazer, não está sendo fácil. Foi complicado para a gente conciliar o curso com vários trabalhos e ainda o trabalho da gente, porque eu dou aula de manhã e à tarde, então não foi fácil, foi bem complicado, mas importante.

Pesquisadora: E a orientação para a monografia?

Eduarda: Pouca, eu achei que houve falha nessa ajuda para a monografia. Poucas visitas da nossa coordenadora. Eu acho que a gente teve que se virar sozinha, a gente teve que aprender. Por mais que eu já tivesse feito uma, é uma coisa difícil, você muda muita coisa e eu acho que tinha que ter um respaldo maior. Se eu, que fiz um curso universitário antes, já encontrei dificuldade, eu fico pensando nas minhas amigas que não fizeram, devem ter passado por maus momentos.

Pesquisadora: Vamos falar sobre as videoconferências. Qual é o seu ponto de vista em relação a elas?

Eduarda: Em minha opinião, eu acho que ajudou um pouco, sim, mas dizer que foi excelente, não achei. Primeiro, porque a gente tem várias videoconferências que a gente não consegue entender direito o que está sendo falado, todo mundo reclama disso. Teve professores bons que fizeram conferências muito boas, que não foi só ler o texto ali em si, eles falaram de suas experiências de um modo bem claro, mas também teve professores que apenas leram o módulo, seria o que a gente faz em sala, então nada diferente. Digamos, assim, 50% bom, não 100%.

Pesquisadora: E as teleconferências?

Eduarda: Gosto. A teleconferência eu acho que é bem melhor que a videoconferência. Eu não posso dizer que eu tenha assistido uma que eu não tenha gostado. Os professores que falam lá falam super claro, numa linguagem super clara, esclarecem muitas dúvidas que surgem durante as leituras dos textos em sala. Eu achei muito válida todas que eu assisti até agora.

Pesquisadora: E as Atividades Científico-Culturais? Como foi fazer?

Eduarda: A atividade em si é legal, só que você fica com aquela responsabilidade: você tem que ler um livro, você tem que assistir um filme, você tem que fazer alguma coisa diferente para poder realizar essa atividade, então esse ponto eu achei negativo, porque você se sente na obrigação de fazer. E quanto ao tempo também, a gente já teve poucos dias de férias e tem a questão da monografia, a questão dos estágios e mais esses trabalhos. Se tivesse mais tempo para fazer, talvez não teria sido tão ruim mas, como já tem todas essas coisas para fazer, eu acho que sobrecarregou um pouco.

Pesquisadora: E a Informática durante o curso?

Eduarda: Eu gostei de ter feito. A gente aprendeu muita coisa, deu para fazer pesquisa na internet. Quando a gente tinha alguma dúvida ou queria saber mais sobre algum assunto que a gente discutiu em sala, a gente pesquisava. Então a gente aproveitou esse tempo, porque em casa não dá tempo. Utilizei também muitos sites que foram indicados nos textos dos módulos para pesquisa, foi bom. Mas falar que a gente aprendeu muita coisa sobre Informática, não. Eu acho que houve falha, por ser um professor só e muitas professoras juntas, não teria dado tempo de explicar. Eu acho que a gente poderia ter aprendido mais coisas sobre Informática mesmo.

Pesquisadora: Eduarda, você já levantou alguns mas, agora de uma maneira geral, eu gostaria que você apontasse que pontos são positivos e quais são negativos no Pedagogia Cidadã.

Eduarda: Bom, eu vou falar o que foi bom primeiro. Eu, na minha opinião, acho que aprendi muito. Eu conheci vários autores que eu não havia tido contato, eu vi textos de autores que eu achei muito bons e, como eu já havia dito, ajudou muito no trabalho de sala. Eu sinto muito mais segurança para elaborar os meus planos de aula, os meus projetos, as minhas atividades seqüenciadas. Tenho argumentos se houver algum questionamento sobre isso. E outra, também, quanto à visão crítica, porque hoje não vai ser qualquer pessoa que vai chegar e vai falar: “Você tem que trabalhar dessa forma”, eu vou analisar o que está pessoa está dizendo para ver se tem a ver com tudo o que eu aprendi. A gente se torna mais crítica, a gente não aceita mais as coisas impostas, hoje você já vai pensar sobre isso: “Mas será que isso está certo?”. Eu acho que o curso fez isso comigo e com as minhas amigas, hoje a gente está mais crítica, a gente aprendeu muito e só tem a crescer com tudo o que a gente aprendeu aqui durante o curso. Foi muito válido, eu achei muito bom, o conhecimento aumentou muito. Porque, geralmente, quando a gente pára de estudar estaciona, porque aí você se entrega ao trabalho e você fica dependendo dos cursos que são promovidos pelo Departamento de Educação. Agora falar que todo muito vai pesquisar, vai ler sobre um autor novo que fala sobre Educação, isso não adianta falar, porque você vai deixando para amanhã e você nunca pesquisa, você vai fazendo o seu trabalho. Eu me sentia assim, eu já estava me sentindo mal, eu achava que tinha que estudar um pouco, que aprender coisas novas de autores novos. Eu sentia falta disso e achei que o curso supriu essa necessidade da gente. Porque são vários textos, tem textos que eu leio que amo, eu falo: “Nossa que legal estar vendo e escutando isso!”. Então ajudou muito mesmo o trabalho em sala.

Agora quanto aos aspectos negativos, é como eu já havia dito. A questão dos módulos, de ser um assunto só durante 40 ou 50 dias e não mesclar os assuntos. Essa correria, esse prazo para terminar o módulo rápido, porque tem o dia da avaliação, que tem que ser naquele dia independente do que ocorra, achei isso um aspecto negativo do curso. E (*pausa*) é bom ter um professor só, porque a gente se sente mais segura, se torna amiga, mas eu senti falta de professores específicos de cada área como a gente tem numa universidade normal, porque, às vezes, faz falta você ter um professor especializado naquilo. Embora tenha o curso que vocês fazem em São Paulo, que eu acho que ajuda muito, porque eu acho que você explicou muito bem todos os textos. Eu fico até admirada de ver como você entende de todos os assuntos um pouquinho.

Mas, mesmo assim, eu acho que seria bom que houvesse mais professores específicos para cada área para a gente tirar mais as dúvidas.

Pesquisadora: Não bastaram os especialistas das videoconferências?

Eduarda: Não, eles teriam que estar dentro da sala de aula. Mesmo que nas videoconferências e teleconferências você tem a oportunidade de fazer perguntas, não é a mesma coisa de ter o professor em sala.

Pesquisadora: Por quê?

Eduarda: Pela distância, você tem todo aquele equipamento de microfone, as pessoas se inibem para falar no microfone. Se esse professor estivesse em sala, você já cria aquele vínculo, durante o ano você vai ter aula com ele, e você se sente muito mais à vontade para fazer perguntas. Eu mesma não fiz nenhuma pergunta nas videoconferências e nem nas teleconferências justamente por isso, pela inibição do microfone, de sentar ali na frente da câmera e aparecer para todo mundo. Já tive muita vontade de fazer perguntas, mas não tive coragem.

Pesquisadora: Em relação às avaliações, você tem alguma sugestão?

Eduarda: Em relação às avaliações, eu acho que a Unesp deveria elaborar perguntas mais relacionadas com a nossa prática em sala e a teoria que tem nos módulos. Isso não aconteceu, foram poucas as avaliações que faziam esse relacionamento entre teoria e prática. Porque a maioria das avaliações foi decorativa (*sic*). A gente tinha que pesquisar no texto e tirar mais ou menos do jeito que estava lá, tendo que pensar muito pouco para responder. Foram provas mais de “encontrar no texto”.

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de falar que eu não lhe perguntei?

Eduarda: Eu gostaria de falar a minha opinião final sobre o curso. A minha opinião sobre o curso é que, embora ele tenha tido as suas falhas e pontos negativos, eu acho que os pontos positivos foram maiores. Eu acho que ajudou muito, teve muita gente que foi beneficiada com esse curso, muitas pessoas que não teriam condições de realizar esse curso pagando e tendo que viajar para outra cidade. Eu acho que ter essa oportunidade foi incrível, muito boa. Só que eu acho que se o curso continuar, tem muita coisa para ser mudada, dentre elas os pontos negativos que eu citei. Eu acho que eles têm que pensar mais sobre esse curso para que ele seja melhor do que foi para a gente.

ANEXO F
ENTREVISTA COM A PROFESSORA QUE É FORMADA EM OUTRO CURSO TÉCNICO
QUE NÃO MAGISTÉRIO

Entrevista com a professora que fez o curso de Técnico em Contabilidade antes de ingressar no projeto Pedagogia Cidadã

Pesquisadora: Maria, gostaria de iniciar esta entrevista pedindo a você que me conte um pouco da sua história profissional e de formação, antes do Pedagogia Cidadã.

Maria¹³: Bem, antes do Pedagogia Cidadã fazia mais ou menos uns 6 anos que eu não estudava mais. Eu caí na Educação por um acaso. Eu trabalhava numa loja. Como a minha formação era Técnico em Contabilidade, eu procurei emprego num escritório de contabilidade, e não encontrei. Aí, passei em frente da prefeitura e tinha um edital lá: “Concurso para Educadora”. Prestei, aí passei em 10º lugar e comecei a trabalhar 20 dias após o concurso.

Quando eu cheguei na creche, eu não sabia nada. Eu nunca tinha visto criança na minha frente, eu tinha 18 anos e foi uma surpresa muito grande. Porque eu não tinha nenhuma formação para trabalhar com criança e caí numa sala que tinha 24 alunos, com a faixa etária de 1 ano e meio a 2 anos e meio. Sofri muito, muito, muito. Fui criticada pela diretora, não tive ajuda das companheiras de trabalho. Eu tive que me esforçar muito. Tinha muita cobrança do Departamento (*de Educação*). Aí eu comecei a estudar sozinha, fui lendo, recebi o Referencial (*da educação infantil*) e fui lendo. E isso foi me ajudando a ir adquirindo a prática. A formação mesmo, eu só encontrei no Pedagogia Cidadã.

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar na educação infantil porque era um desejo ou foi mesmo por necessidade?

Maria: Foi necessidade. Vi o edital, prestei e acabei tendo a sorte de passar.

Pesquisadora: E você já tinha terminado o curso de Técnico de Contabilidade quando começou a trabalhar na educação infantil?

Maria: Eu estava cursando, eu estava no último ano.

Pesquisadora: Esse era mesmo o curso que você queria fazer ou havia outro?

Maria: Bem, na verdade eu queria ter feito Magistério. A minha família fez Magistério, as minhas irmãs, mas aí acabou o Magistério à noite, e eu tinha que trabalhar no período diurno. Então, optei por Técnico em Contabilidade, que era noturno.

Pesquisadora: Por que você tinha que trabalhar durante o dia?

Maria: Para ajudar a minha família.

Pesquisadora: Então, há quanto tempo você está trabalhando na educação infantil?

Maria: Há 11 anos.

Pesquisadora: Sempre com crianças de 1 ano e meio até 2 anos?

Maria: Sempre na creche, cuja faixa etária é de 0 a 3 anos e meio.

Pesquisadora: E a prefeitura ofereceu alguma formação para o seu trabalho? Como é o seu trabalho com os alunos que você atende?

Maria: Três anos após eu já estar na prefeitura, o prefeito começou a montar um curso de capacitação para a gente. As professoras vinham de São Paulo e davam algumas orientações, sugestões para o trabalho. Para mim, que não tinha nenhuma teoria, aquilo era muito vago, eu ficava lá, perdida. Então, foi muito esforço e vontade própria, né? Eu aproveitava um pouco das sugestões que elas davam e ficava tentando estudar sozinha.

¹³ Nome fictício.

Pesquisadora: E como é o seu dia-a-dia na creche com as crianças?

Maria: Hoje, eu posso dizer que é prazeroso trabalhar, porque eu já me identifico com a profissão. A gente tem uma rotina de trabalho que, eu anos após anos, fui aprendendo com as trocas de experiências, nos cursos de HTP que me ensinaram a trabalhar, e o Pedagogia Cidadã também trouxe alguma informação para mim.

Pesquisadora: Então, vamos falar do Pedagogia Cidadã. Quando e como foi a primeira vez que você ouviu falar do projeto Pedagogia Cidadã?

Maria: Bem, um ano antes de vir o Pedagogia (2001) estava a maior conversa na cidade, no Departamento (de Educação), que eles trariam um curso para nós, educadoras que não tinham formação. Porque, de acordo com a lei (LDB), me parece que quem não tivesse a formação até 2007 não poderia trabalhar na educação.

Aí quando o Pedagogia veio, eu não queria mais fazer, porque caiu numa época que eu estava de licença-gestante. Eu prestei o vestibular, não li a prova em nenhum momento, eu fui só marcando “X, X, X” até completar a prova. A única parte que eu fiz foi a redação e a parte de História. Eu não queria fazer o curso, por motivo do meu filho estar recém-nascido.

Pesquisadora: E como foi passar?

Maria: Bem, a minha classificação não foi boa, porque eu não me empenhei para isso, mas quando eu vi o meu nome na lista eu gostei muito, porque era a oportunidade de cursar um curso superior. Eu já tinha tentado antes e não consegui entrar na Unesp.

Pesquisadora: Tentado antes?

Maria: Já, 3 vezes.

Pesquisadora: Que curso?

Maria: Primeiro eu prestei duas vezes para Pedagogia e depois prestei para Ciências Biológicas.

Pesquisadora: Você chegou a tentar o vestibular em outras instituições?

Maria: Não, só na Unesp.

Pesquisadora: E porque Unesp?

Maria: Primeiro, porque eu não tinha condição de pagar, segundo porque é uma faculdade reconhecida, eu sabia que se entrasse ali eu sairia com uma boa bagagem, que seria refletida no dia-a-dia da sala de aula.

Pesquisadora: Como você imaginava que seria o Pedagogia Cidadã antes de iniciar o projeto?

Maria: Eu achava que seria totalmente diferente, que teria um professor para cada disciplina, que seria um curso bem rígido e que eu não iria conseguir levar à frente. Eu fazia uma relação com o curso da Unesp, mesmo. Mas, nos primeiros dias de aula, quando eu comecei a freqüentar, eu vi que o curso era dinâmico, que trabalhava em grupo. A gente teve muito apoio da tutora da sala e conseguimos tirar nota nas provas. Fiz as provas com muita dificuldade, porque ler os textos, a gente só lia na sala de aula, porque eu trabalho no período integral, em casa não tenho empregada e tenho um filho recém-nascido, que hoje está com 2 anos e 9 meses.

Pesquisadora: E como foram essas provas do Pedagogia Cidadã?

Maria: Traz muito medo, a gente nunca sabe o que vai cair. A gente sabe que vai estar relacionado com o texto, mas a forma como as questões são elaboradas é muito complexa e para fazer uma boa prova tem que ter tempo para ler, para a reflexão dos textos. Eu acho que fui prejudicada nessa parte, por não ter tempo de estudar mesmo.

Pesquisadora: E os textos? O que você achou dos módulos?

Maria: Os textos foram ótimos, foram super importantes. Pena que eu não tinha tempo para estudar muito. Porque, muitas vezes, para você entender um texto você tinha que ter o conhecimento de outras bibliografias para compreender aquele, e isso eu nunca fiz.

Pesquisadora: O que você achou da dinâmica na sala de aula? Isso de ter uma professora só, dos trabalhos em grupo...

Maria: Bem, eu achei que foi interessante, porque ficou bem para o aluno se esforçar para aprender. Tinha que ter maior responsabilidade, maior compromisso e, no grupo, a gente teve a oportunidade maior de comentar sobre o texto. Porque é difícil falar para a sala toda, mas falar para as colegas do grupo é mais fácil. Isso me ajudou, porque eu não falava um “A”, quando eu entrei no Pedagogia Cidadã. Hoje, eu já faço alguns comentários sobre os textos.

Pesquisadora: Vamos falar das videoconferências. O que você acha da dinâmica, dos conteúdos, dos professores videoconferencistas?

Maria: Muito bom, pena que há tanta conversa na sala, há muito barulho. Por nós não termos um professor da disciplina, aqueles professores, palestrantes estavam ali para explicar e, muitas vezes, não dava para ouvir, porque não tinha concentração da sala. A sala em que era realizada era muito espaçosa e, por isso, dava muito eco, não era apropriada. Não gostei.

Pesquisadora: E as teleconferências?

Maria: Foi EX-CE-LEN-TE! Ali, sim, eu pude aprender, porque o local era excelente, o telão onde se passava tinha uma imagem ótima, os palestrantes souberam explicar melhor.

Pesquisadora: Vamos agora falar dos trabalhos extra-classe. Como foi para você fazer a monografia?

Maria: Hummm... No começo, eu achei que foi um bicho-de-sete-cabeças, porque o tema que eu escolhi foi muito amplo (“A importância da linguagem oral na aquisição da escrita na educação infantil”). Eu vi, assim, muito, muito assunto, que eu fiquei perdida. Então, fui em busca de uma pessoa para me orientar melhor, para eu começar a conseguir escrever. Eu vi tanto assunto, e como eu nunca tinha feito uma monografia, eu não sabia fazer nada. A minha tutora orientou, a orientadora também contribuiu. Pena que quando a orientadora vinha para orientar, ou o meu filho estava doente, ou era sexta-feira, quando eu não tenho ninguém com quem deixar ele, porque meu marido trabalhava até à noite, então muitas vezes eu perdia a orientação da orientadora, né. Então, eu tive que me virar praticamente sozinha para fazer a monografia.

Pesquisadora: E como você se virou sozinha para fazer uma coisa que você não sabia?

Maria: Foi muito difícil, por isso que eu falei que eu fui em busca de uma pessoa que já tinha feito, e ela foi me orientando passo a passo. E, também, como ela morava fora, ela me trazia livros e textos que eu lia durante a semana, e no final de semana ela me ajudava a passar no papel.

Pesquisadora: E agora que você já terminou?

Maria: Um excelente trabalho, eu queria mostrar para o mundo.

Pesquisadora: E o que você aprendeu ao fazer a sua monografia?

Maria: A aprendizagem foi muita, porque eu aprendi as formas como a criança aprende, as formas da escrita, os autores que falam sobre essa forma de aprendizagem (*Pausa – nervosismo*).

Pesquisadora: Então, vamos falar dos estágios. Como foi fazer os estágios?

Maria: No ensino fundamental, eu encontrei muita dificuldade. A primeira vez que eu entrei na escola, a diretora já não gostou muito, já me perguntou se eu ia ficar o tempo todo vigiando o trabalho da professora. Aí a orientadora pedagógica me levou até a sala. Primeiro, foi uma 4ª série. Abriu a porta assim e falou: “Essa aqui é a estagiária”. A professora já olhou para mim com uma cara não muito agradável. Eu entrei, sentei na última cadeira e lá fiquei. Aí, com o decorrer do estágio, eu comecei a fazer amizade com os alunos. Aí ela (*professora*) viu que o meu interesse não era vigiar o trabalho dela, e sim que eu estaria ali para ajudar. No final, nos tornamos amigas, e eu aprendi muito.

Pesquisadora: Como foi, então, as orientações que você recebeu para fazer esse estágio?

Maria: Bem, recebi pouca ajuda, tanto do manual acadêmico como da orientadora da turma, porque ela falou poucas vezes sobre isso na sala. Mas eu fui com a cara e a coragem: “É para fazer estágio?”, então fui fazer estágio, entrei numa sala e fiquei olhando o que a professora ensinava.

Pesquisadora: Você falou do manual acadêmico. O que você achou das regras do projeto Pedagogia Cidadã para os alunos?

Maria: Eu achei que foi muito rigoroso, o tempo foi muito curto, teve muita atividade, muita coisa, foi pouca orientação. Eu não gostei dessa parte, principalmente dos estágios. Porque eu passei minhas férias inteirinhas relatando, e eu não sabia se estava certo ou se estava errado.

Pesquisadora: Fale um pouco mais dessa impressão de que faltou tempo.

Maria: Eu achei que a carga horária do estágio foi muita. Aí acabou o estágio, eu fui avisada que tal dia era para entregar a pasta de estágio pronta. Como pronta, se a gente não recebeu nenhuma orientação como era para ser feito a pasta? Houve muitas dúvidas entre as companheiras de sala. Teve, também, um certo desentendimento das alunas com a tutora da sala, tudo por causa da falta de explicação mesmo.

Pesquisadora: Vamos falar, então, das Vivências Artístico-Pedagógicas. Como foi fazê-las?

Maria: Por eu já trabalhar na área, eu não tive trabalho nenhum, pois eu já tinha feito um trabalho de música na minha sala, sobre cantiga de roda, e eu aproveitei. No fundamental, eu fiz um projeto sobre Artes. Foi difícil, por eu não conhecer a realidade, só conheci um pouco durante o período de estágio, mas daí eu realizei a aplicação na sala de uma amiga minha, e ela me ajudou na elaboração.

Pesquisadora: E as atividades Científico-Culturais?

Maria: Foi interessante, pois foi uma forma de ir em busca, de pesquisar. Muitas vezes você já até trabalha dentro da sala de aula, mas não via com tanta importância. Aí você tem que por no papel e pesquisar aquilo, já é uma forma a mais de aprendizagem.

Pesquisadora: Fale, então, de uma das atividades que você fez e que lhe ajudou nessa aprendizagem.

Maria: Bem, eu fiz de três jogos didáticos. Eu fiz sobre o dominó, a “brincadeira das cadeiras” e o “coelhinho sai-da-toca”. São brincadeiras que a gente utiliza lá na creche. Eu passei para o papel e a orientadora gostou.

Pesquisadora: Fazendo, então, uma avaliação do projeto Pedagogia Cidadã, quais são os pontos positivos e os negativos?

Maria: Não teve nenhum ponto negativo, porque a todo momento eu aprendi. Aprendi através da leitura dos módulos, nas teleconferências, nas videoconferências e nas trocas de experiências, tanto com as tutoras como com as colegas de sala.

Pesquisadora: Então, conte quais foram os pontos positivos mais marcantes.

Maria: O conhecimento, isso eu não posso deixar de falar. Porque eu li todos os textos, todos tinham algo essencial para as aulas de educação (*prática na educação infantil*).

Pesquisadora: Agora, você acha que o Pedagogia Cidadã formou para o trabalho na educação infantil?

Maria: Sim, pelo menos agora eu sou reconhecida no meu trabalho. Porque, antes, eu era vista apenas como uma babá. Hoje não. Agora eles falam: “Olha, a Maria tem Pedagogia!” Então, agora, as mães passaram a valorizar mais, a freqüentar mais as reuniões de pais. No momento em que eu tenho oportunidade, eu falo daquilo que eu aprendo. Realmente os textos não vieram muito direcionados para a faixa de idade das crianças na qual eu trabalho, mas foi um caminho em busca de uma nova aprendizagem. Porque eu não pretendo continuar só nessa faixa, pretendo trabalhar com crianças de 4 a 6 anos e com as primeiras séries do fundamental.

Pesquisadora: E por que você pretende mudar de faixa etária?

Maria: Primeiro, porque eu pretendo trabalhar em período parcial, porque creche é período integral. Eu acho que é muito cansativo você trabalhar 8 horas com criança. É por esse motivo apenas.

Pesquisadora: Agora que o curso está acabando, quais são as suas perspectivas de futuro?

Maria: Por 1 ano, eu quero descansar, porque esses 2 últimos anos foram muito difíceis para mim. Primeiro, porque eu tive meu filho, e depois porque eu perdi a minha mãe. Então, foram terríveis esses 2 anos para mim. Futuramente, eu pretendo continuar estudando, fazer uma pós e cursos aqui da região mesmo.

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Maria: Eu só tenho uma sugestão quanto ao Pedagogia Cidadã. Se for ter novos cursos eu acho que o tempo deveria ser maior: 2 anos e meio eu acho que é muito pouco. Às vezes, foi preciso correr com as leituras, não dava para estudar direito. É isso.

ANEXO G
ENTREVISTA COM A PROFESSORA QUE CONCLUIU O MAGISTÉRIO EM 2000 E TINHA
1 ANO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entrevista com a professora que terminou o Magistério em 2000 e tinha 1 ano de experiência na educação infantil antes de iniciar o Pedagogia Cidadã

Pesquisadora: Ana, eu gostaria de iniciar esta entrevista pedindo a você que conte um pouco sobre sua formação, da sua história antes de começar a freqüentar o projeto Pedagogia Cidadã.

Ana¹⁴: Bem, eu terminei o Magistério no final de 2000, aí teve um processo seletivo (*para atribuição de aulas*) para professora da educação infantil e do ensino fundamental. Eu prestei esse processo seletivo e passei em 46º, só que eu estava afastada da escola, das amigas. Porque assim que eu terminei o Magistério, eu casei, então, eu prestei esse processo seletivo, fiquei sabendo que eu tinha passado, mas me distanciei disso, porque logo eu tive minha filha. Como a (*nome da filha*) estava pequenininha, eu não me interessei muito. Saiu no jornal que quem tinha passado até 50º era para ir na atribuição, e eu não fiquei sabendo disso. Então, nesse ano eu não peguei aula.

Em abril, eu fui chamada para ir no Departamento de Educação para escolher uma sala de um projeto que o Departamento fez. Era o projeto “Professora de Apoio”, a professora de apoio ficava na escola 2 horas ou substituía, ou pegava alunos com dificuldades na educação infantil para trabalhar individualmente coisas que a professora da sala não trabalhava, coisas diferentes para não ficar cansativo. E eu fui uma das primeiras a escolher, porque eu tinha passado bem no concurso e por um acaso não peguei aula, mas fui escolhida para pegar em primeiro esse projeto.

Eu sempre gostei da escola (*nome da escola*) porque já conhecia pessoas de lá e o meu irmão já tinha estudado lá e, também, porque tinha professoras excelentes. Então, eu escolhi lá e comecei a trabalhar no projeto. Claro, que no começo foi um pouco difícil, a diretora não estava a par do que o Departamento fez e, por isso, não me aceitou muito bem. Ela deu um chega-para-lá em mim, mas eu conversei, o Departamento conversou com ela.

Aí eu fui na escola trabalhar. Eu pegava as crianças que precisavam e trabalhava com elas.

Pesquisadora: Qual a idade das crianças que você atendia?

Ana: A educação infantil é de 4 a 6 anos, dava-se preferência para as crianças de Pré-3. Então, eu pegava as crianças de Pré-3, porque essas crianças já iriam para a 1ª série. Eu pegava essas crianças e ia para uma sala reservada que eu tinha, e lá eu trabalhava do meu jeito. Eu passava o alfabeto, porque a maioria das crianças não conhecia o alfabeto, ensinava a escrever o nome completo, pois tinha criança que não sabia e, também, já desenvolvia atividades para leitura: fichinha, lista de fruta, lista de animais. Para as crianças recortarem, colarem, para desenvolver a leitura. Tem criança no Pré-3 que já sai lendo, a maioria sai, tem uma minoria que não sai lendo.

Então, a gente trabalhava assim, e eu substituía quando as professoras faltavam. Até agosto, eu trabalhei bastante com essas crianças de Pré-3, mas depois de agosto começou a faltar muitas professoras. Tanto que tinha professor que faltava de manhã e à tarde e eu tinha que cobrir os dois horários. Mas foi uma experiência maravilhosa, porque eu não tinha a minha sala, mas eu aprendi muito, pois eu participava de HPT, eu estava sempre presente em festa. Eu acho que foi uma experiência que serviu de

¹⁴ Nome fictício.

alerta para eu não pegar uma sala para mim, mesmo. Porque eu acabei de sair do Magistério e já passei nesse processo seletivo.

Pesquisadora: O que você achou da formação que você teve no Magistério?

Ana: Eu achei que a formação do Magistério é muito... Na prática, é diferente. A gente fazia estágio, mas o teórico era diferente da prática. O primeiro dia que eu entrei na sala de aula, eu percebi que era totalmente diferente do que eu estudei, totalmente diferente, a matéria era diferente... A única coisa que eu aprendi no Magistério foi preparar a aula, planejar a aula. Foi a única coisa que me ajudou na sala de aula. A minha formação no Magistério foi fraca, muito fraca, porque no tempo em que eu fiz Magistério, já estava para acabar na escola de ensino médio. Magistério, agora, só tem na faculdade. Estava para acabar, tanto que depois de mim só teve mais uma turma e já terminou, então, tinha pouco professor, eu tinha uma professora só, que preenchia todas as aulas. Quando ela faltava, ficava uma bagunça, porque não tinha professor para substituir ela. Atualmente, essa professora é a delegada de ensino, ou melhor, é a supervisora de ensino da nossa região. Então, ficava cansativo também, e, ainda, no meu último ano, ela ficou grávida e a *(nome de uma outra professora)* pegou as aulas dela.

Eu batia muito de frente com essa outra professora, porque o método que ela tinha de trabalhar era diferente e eu não aceitava. O método dela era trabalhar em grupo todas as atividades que ela dava e, nem sempre, eu acho que tem que ser em grupo. Eu questionava muito isso e ela não aceitava. Ela queria que eu entrasse em um grupo que ela escolhesse e ela queria que eu trabalhasse do jeito que ela queria, e eu não gostava disso. Eu fazia todas as minhas atividades sozinha, então, na verdade eu acho que eu aprendi porque eu estava a fim de aprender, porque eu sempre estava sozinha e pesquisava tudo sozinha.

Pesquisadora: Quando você terminou a 8ª série você queria realmente fazer Magistério?

Ana: Sim, desde a 1ª série eu falava para a minha professora, que eu queria ser professora e a minha professora falava assim: “Muda de profissão menina, pára com isso. Até você terminar o 3º Colegial, você vai ver que professor não é reconhecido, você não vai gostar disso, você vai ver”. E eu falava pra ela: “Eu quero fazer!”. Aí na 1ª série, na 4ª série, eu sempre tive vontade. Eu sempre gostei de brincar de escolhinha, eu adorava puxar o saco da professora, porque a professora me deixava ajudar as crianças. Então eu sempre gostei.

Eu terminei a 8ª série e queria fazer o Magistério, só que eu não queria só fazer o Magistério, eu queria fazer o Magistério e o Colegial, porque quando eu terminasse o Magistério, eu também queria fazer uma faculdade. E os professores sempre falavam: “Você quer fazer o Magistério, tudo bem, mas você precisa fazer o 3º Colegial, para entrar em uma faculdade”. Aí eu fiz a matrícula para o Magistério e para o 3º Colegial. Quando eu comecei ainda tinha o 1º ano de Magistério. Fiz o 1º ano de Magistério e o 1º ano de Colegial, o 2º ano de Magistério com o 2º ano de Colegial, o 3º ano de Magistério com o 3º ano de Colegial e depois eu fiz o 4º ano de Magistério. Eu fiz os dois e gostei dos dois.

Pesquisadora: Você falou em faculdade, você tentou o vestibular?

Ana: Eu tentei, eu tentei... Eu prestei vestibular na Unesp, porque eu queria fazer Pedagogia na Unesp. Eu ouvia muito falar desse curso no Magistério e falavam que a

Unesp tinha um curso bom. Eu tentei, mas não consegui passar. Aí surgiu o Pedagogia Cidadã, teve uma reunião e eles convidaram quem estava na rede, mesmo quem era apenas contratada, porque a prefeitura iria pagar para os efetivos e quem era contratado se comprometia de pagar o seu curso, tanto que nós assinamos as promissórias do curso todo. Então, surgiu esse Pedagogia e eles pegaram nas escolas os nomes de quem estava interessado. No começo, eu fiquei meio assim: “Nossa, eu estou no projeto, eu não sei como vai ser para pagar...”.

Pesquisadora: Quanto era cobrado para fazer o curso?

Ana: Eu teria que pagar 175 reais, uma coisa assim, eu não me lembro mais. Eu teria que pagar isso por mês, era pouco, mas o projeto não era bem remunerado. O salário do projeto era 150 reais para ficar 2 horas na escola. Então, eu teria que completar para pagar. Claro que eu não recebia só os 150, porque eu tinha as substituições, então, daria para pagar. Então, eu conversei com o meu marido e disse: “Eu vou fazer, porque senão eu vou ficar menos que eles, porque todo mundo vai fazer”. Então, eu preenchi a ficha e decidi fazer.

Pesquisadora: Como foi falado para você que seria esse curso?

Ana: No começo, eles não falaram como ia ser o curso.

Pesquisadora: Mas como você o imaginava?

Ana: Eu imaginava que seria igual na universidade mesmo, eu imaginava que teria troca de professores, que seriam as matérias iguais, mesmo sendo 2 anos e meio de curso. Eu imaginava que ia ser assim: que ia ter troca de professores, que não seria por módulos, que os textos seriam xerox. Como as minhas amigas que já estavam na faculdade (*nome de uma faculdade particular da região*). Eu não admitia jamais fazer um curso no particular, porque eu acho que a escola particular não prepara tanto como a escola estadual.

Quando você fala de Unesp, todo mundo fica: “Nossa, Unesp!!”, e quando você fala (*nome da faculdade particular*), todo mundo fala: “Ah... no (*nome da faculdade particular*)...”. Não tem o reconhecimento. Agora, a Unesp todo mundo fala que tem potencial, mas na escola particular a coisa é meio largada, por isso eu queria fazer a Unesp.

Pesquisadora: Então, você se inscreveu. E como foi fazer o vestibular?

Ana: A gente ficou meio com medo... A gente estava por fora de tudo, tanto que eu nem sei qual foi a classificação que eu fiquei, só sei que passei. Eu não procurei saber qual foi a minha classificação. O que se falava era que quem não acertasse um tanto ia ficar fora. Se você zerasse em alguma disciplina você ficaria de fora. Eu conheço duas professoras que zeraram e não puderam frequentar o curso. Foi igual ao vestibular mesmo mas, quando eu peguei a prova, vi que não estava muito fora da nossa realidade. A prova não foi tão difícil como eu imaginava que ia ser.

Depois de um tempo, o Departamento de Educação avisou quem tinha passado e avisou que o curso iria iniciar em uma data, e não iniciou. Depois de um tempo, eles avisaram novamente e o reitor da Unesp veio e apresentou o curso e falou que o curso seria apenas para quem era efetivo. Depois eles mudaram de idéia e disseram que quem tinha passado no vestibular podia frequentar o curso.

A gente ficou sabendo mesmo como seria o curso no primeiro dia de aula: que iria ser por módulo, que teria um professor só, que não era professor, que era monitor. As aulas de informática não teve no 1º ano, teve só depois. As aulas de informática, eu

acho assim, eu achei que eu ia aprender mais, eu imaginei que a gente ia ter uma apostila de informática para aprender mesmo a utilizar o computador. Na verdade, não foi assim. No começo, a gente aprendeu a entrar na Internet, depois a gente aprendeu a digitar, por necessidade mesmo. Mas eu achei que ficou a desejar, porque eu acho que tem muito mais coisas para a gente aprender.

Pesquisadora: Vamos, então, falar da dinâmica das aulas. Você falou que imaginava que iria ser diferente, então, o que você achou disso, de ter apenas uma monitora ao invés de vários professores?

Ana: Olha a dinâmica da aula é ótima, porque a gente tem que ler mesmo para entender. Às vezes a gente lê uma vez e não entende. Chega no dia da prova, tem que ficar procurando, procurando... Porque o módulo tem muito texto para pouco tempo. A gente tem que ler rapidinho. No começo, estava dando tempo de fazer as atividades, então, na hora de fazer as atividades você revia novamente o que tinha lido. Mas chegou numa época que começou a não dar mais tempo para ler e responder o questionário, então, você vinha e tinha que ler rapidinho e fixar aquilo, tinha que entender aquilo com a explicação da monitora e tinha que ser dessa forma. A forma de seminário, eu acho que não dá muito certo, porque você lê só o seu texto e você faz de tudo para que o seu colega entenda o seu texto, mas nem sempre o seu colega faz de tudo para que você entenda o texto dele. E, às vezes você não entende o texto do colega e, também, não tem tempo de ler aquele texto, então, você sai prejudicado nisso. E se você não entende um, dois, três textos? Você chega na hora da prova e sai prejudicado, você não entendeu aquilo, então, você não sabe nem onde procurar o que está perguntando.

Já na forma de ler e depois a professora explica, você entende de um jeito e ela explica de outro jeito, então, você pega o seu, o que você entendeu e o dela, o que torna mais fácil adquirir o conhecimento.

Pesquisadora: E o conteúdo dos textos estudados?

Ana: Eu achei que os conteúdos foram excelentes, só que eu achei que a gente tinha que ter mais tempo para estar aprendendo. Por exemplo: Ética e Cidadania, lá na faculdade normal tem um tempo para estudar isso, não é em 1 mês, 20 dias que eles vão estar tomando conhecimento de tanta coisa, em pouco tempo. Eu achei que se a gente tivesse mais tempo para ler os textos, fazer as atividades eu acho que a gente acabaria aprendendo muito mais. Porque, na verdade, teve alguns módulos que foi só passado, que você só adquiriu o conhecimento, mas se falar agora daquele módulo, vai demorar para você lembrar dele, porque foi tão rápido que não deu tempo.

Pesquisadora: Vamos falar das videoconferências: o que você achou delas?

Ana: Olha, eu achei que no começo estava até interessante, porque estava dando tempo de saber antes qual texto seria trabalhado, e até ler antes. Só que ter uma videoconferência, ou uma teleconferência, e você não ter lido o texto, você fica perdida, você nem sabe do que está falando. Eu acho que a videoconferência ou a teleconferência, eles deveriam programar com bastante antecedência e a gente ler os textos antes de ir para a videoconferência, ou para a teleconferência. Por quê? Porque aí você estaria a par do que está sendo lido, e estaria chamando mais a atenção. Agora você chega lá, você está cansada porque trabalhou durante o dia, você nem viu o texto antes porque não teve tempo, não chama a atenção para você estar vendo, entendendo.

Pesquisadora: Mas agora, mais no final do curso, nós temos lido os textos antes das videoconferências e das teleconferências.

Ana: Agora, no final do curso, está desgastante, porque a gente tem um monte de coisa para entregar. Como está chegando o final do curso, a gente não está agüentando mais vir no curso, porque a gente só fica preocupada com o que tem que entregar: era a monografia, são os relatórios de estágio, as vivências... Às vezes, a gente se prende no que está falando, mas na maioria das vezes a gente não está se prendendo no que está falando.

Pesquisadora: Mas você acha que essa dificuldade de se prender nas videoconferências é somente devido ao fato de vocês estarem cansadas?

Ana: Eu acho que não, eu acho que, também, pelo palestrante. Às vezes a gente não entende o que ele está falando, não está gostando do jeito que ele está explicando, na organização da videoconferência. Porque às vezes você não entende o que está falando, mas está passando rápido e os outros estão entendendo. Quanto a mim, na maioria das vezes, eu estou bem desligada mesmo. No começo eu estava prestando atenção, copiava o que era falado, mas depois começou a passar assim... Primeiro que a sala é enorme, você pode sentar onde você quer e você se dispersa conversando com uma amiga.

Pesquisadora: Mas nas videoconferências vocês podiam fazer perguntas caso não estivessem entendendo o conteúdo.

Ana: Eu acho legal isso, mas é difícil você perguntar, porque se você não está entendendo, não está gostando, você não tem nem capacidade para formular pergunta. Mas é interessante, porque as pessoas expressam o que estão entendendo, as suas opiniões.

Pesquisadora: Não tem mais alguma coisa que lhe impede de fazer perguntas?

Ana: Vergonha, a timidez. Ah, mas eu vou perguntar alguma coisa e a outra pessoa pode achar banal, vai achar essa pergunta boba. E, também, se o palestrante não vai achar isso: “Nossa, mas você não sabe isso?”.

Pesquisadora: A teleconferência é igual a videoconferência?

Ana: Não, na teleconferência tem menos participação, você não aparece para as outras turmas...

Pesquisadora: Mas e o conteúdo?

Ana: O conteúdo também, porque a teleconferência trabalha alguns textos e a videoconferência vai dando sequência aos textos.

Pesquisadora: Qual você prefere, a vídeo ou a tele?

Ana: Olha, nessa altura de término de curso eu não prefiro nenhuma, mas eu gosto da videoconferência.

Pesquisadora: Você estava falando desse monte de coisas para fazer, então, vamos falar da monografia. Como foi fazê-la?

Ana: Foi desgastante, cansativo. Tem muita gente que acha que a gente está pagando a monografia, porque... Primeiro porque a orientação foi pouca, a gente teve uma orientação para fazer a monografia. Porque eu achei que a gente ia trabalhar junto, estar sentando, que a gente ia expor as dificuldades para fazer a monografia e que ia ter alguém para ajudar. Pelo o que eu vejo nos outros cursos, o orientador faz isso. No curso de mestrado é assim, porque eu tenho amigas que já fizeram mestrado. Eu tenho uma amiga, que eu trabalhei com ela no ano passado, que ela me disse que se A-PAI-

XO-NOU ao fazer a monografia, que ela faria quantas monografias aparecessem. Ela se apaixonou porque ela teve uma orientação maravilhosa para a monografia dela. E eu, na verdade, O-DI-EI fazer a monografia, porque eu não tive uma orientação. A minha orientação foi pouca. Eu não tinha um tema... Eu pensei em uma coisa, mas acharam banal o que eu pensei.

Pesquisadora: Acharam? Quem?

Ana: A orientadora achou banal o que eu pensei. Ai eu mudei de tema e foi: “A pré-escola deve alfabetizar ou não?” Porque estava tendo muito debate sobre isso no município. Na verdade, a gente estava entrando na sala de aula da educação infantil e só pensando em alfabetizar e esquecendo do lúdico, esquecendo das brincadeiras. Na verdade, nessa fase da educação infantil, a criança tem que estar brincando, porque ela é ainda muito imatura. Ela não está preparada para sentar e ficar ali 5 horas, exceto porque tem 15, 20 minutos de intervalo, mas ficar quase 5 horas copiando atividades, fazendo atividades... A criança da educação infantil, ela não está preparada para isso. E a educação, aqui no nosso município, estava assim, tinha muita capacitação para alfabetizar, mesmo. Claro que isso é bom, porque as crianças estavam saindo lendo, então era uma preparação excelente, só que muitas crianças começaram a não querer vir à escola, chorando quando chegava na 1ª série, porque não queria ir para escola só para aquilo. As crianças falavam: “Nossa, a gente só brinca nos dias de festa”. Então eu decidi fazer a minha pesquisa em torno disso. Foi mais fácil, porque eu já estava envolvida com o tema.

Eu tinha uma dificuldade com a escrita, porque eu pensava, mas depois para colocar no papel era mais difícil, porque eu não sabia o método de escrever uma monografia. É difícil de escrever, e eu achei que a gente ia ter mais auxílio. Eu tive que procurar uma pessoa por fora para me ajudar a fazer isso. Acho que a maioria da sala fez isso. Eu relatava o que eu queria e a pessoa digitava, porque essa pessoa era mais experiente. Mas ela digitava do meu jeito. Claro que tinha que fazer umas modificações, mas como eu não tinha tempo de ir na cidade onde essa pessoa morava, eu tinha que escrever bilhete. Então, eu escrevia do meu jeito e a pessoa tentava entender, o que ela não entendia ela mandava bilhete perguntando.

Eu relatava mais ou menos o que eu queria e a pessoa encaixava nas normas de como fazer. Por exemplo: eu fazia uma citação, então, ela digitava para mim dentro das normas. Na minha monografia, eu tive o auxílio de uma pessoa que digitava e me ajudava a organizar as minhas idéias. Foi o que me ajudou a fazer essa monografia. Eu fiz pesquisa? Eu fiz pesquisa, passei o questionário para a turma responder. A minha pesquisa foi quantitativa, ela não foi qualitativa. Se eu não fizesse isso não ia dar conta e, realmente, ia ter que pagar. Eu paguei para digitar, mas não paguei para fazer. Ela só me ajudou a organizar as minhas idéias, coisa que eu achei que a orientadora iria fazer...

Pesquisadora: Então vamos falar dos estágios, o que você achou dos estágios?

Ana: Os estágios, eu achei que era muito tempo para ser cumprido, sabendo que a gente já trabalha, e que não é na teoria que você aprende. Claro que na teoria você adquire conhecimentos para passar para prática. É na prática que você avalia se aprendeu ou não. Os estágios tiveram 200 horas de ensino fundamental, para quem nunca trabalhou no ensino fundamental, e você tinha que cumprir essas 200 horas.

Pesquisadora: O que você fez nos estágios?

Ana: Teve pouca orientação. No começo, surgiu um boato que teria que fazer um projeto de estágio, que depois você teria que desenvolver nos seus dias de estágio. Com o decorrer do tempo, foi dito que não precisaria fazer esse projeto.

Pesquisadora: Quem disse?

Ana: A orientadora. Então, a gente ia na escola observar o que estava acontecendo lá. Quando você estava na sala de aula observando, você aprendia coisas, sim. Por exemplo, eu fiz estágio na 3ª série, e eu aprendi como trabalhar com aluno incluso (*aluno que apresenta deficiência física ou mental*), porque na 3ª série que eu fiz o estágio, tinha vários alunos inclusos. Você aprendia, mas era cansativo. Eu fiz 4 horas de estágio, duas vezes por semana, e eu ainda tinha que trabalhar à tarde, então quando eu chegava na aula, já chegava cansada. Foi cansativo, mas foi produtivo.

Já o estágio de gestão, eu não achei produtivo. Porque direção, aqui no município, é cargo de confiança, então se é cargo de confiança, tem um sigilo no que você faz. Prestação de contas não é exposto assim... Era exposto no HTP, mas eu não participava, eu não fazia parte daquela escola. A diretora não aceitava que eu ficasse 4 horas andando atrás dela, vendo o que ela estava fazendo, então não era tudo o que você podia ficar sabendo. Então, o que a diretora fazia? Ela me dava uma tarefa e eu ficava lá fazendo aquela tarefa, por exemplo: organizando arquivos da secretaria, e ficava lá 4 horas organizando arquivos, pasta de aluno, conferindo lista de chamada, fazendo agendamento para o dentista, que era em outra escola. Agora saber mesmo o que a diretora estava fazendo, como ela resolvia determinados problemas, você não ficava a par disso.

Pesquisadora: Fazendo, então, uma avaliação do projeto Pedagogia Cidadã, os pontos positivos e os negativos, você acredita que ele formou para trabalhar na educação infantil?

Ana: Eu achei que o Pedagogia Cidadã deu mais ênfase ao fundamental e que ele ofereceu poucas propostas, exceto no módulo de educação infantil, para a educação infantil. Eu achei que foi um pouco vago para a educação infantil. Eu esperava mais do Pedagogia Cidadã para a educação infantil, e eu esperava mais sobre a prática. Esperava receber materiais, planos de aulas, coisas mesmo para desenvolver com a sua sala de aula. Algumas experiências que fizessem parte do cotidiano das crianças, porque muitas coisas que estão nos módulos não estão de acordo com o dia-a-dia das crianças. Eu achei que ficou muito na teoria, e que para por em prática há uma dificuldade.

Pesquisadora: Mas que teoria que o Pedagogia Cidadã transmitiu sobre as crianças da educação infantil?

Ana: Teve pouca, na verdade. O módulo de educação infantil veio fraco, muito fraco, tanto que ele nem abordou todas as disciplinas de educação infantil. A disciplina que as crianças mais gostam ele não abordou.

Pesquisadora: E qual é?

Ana: Artes, as crianças adoram Artes, e o módulo não abordou tanto. As experiências foram mais para o ensino fundamental. Para o ensino infantil, as experiências que eu adquiri foram mais nas capacitações da prefeitura.

Pesquisadora: Houve pontos positivos no Pedagogia Cidadã?

Ana: Houve muitos... Eu acho que a aprendizagem, eu aprendi muito com o Pedagogia Cidadã. Eu aprendi com os módulos e com o coletivo da sala, eu pude ficar sabendo de muitas coisas.

Pesquisadora: E os pontos negativos?

Ana: Eu acho que foi a falta de comunicação entre o Pólo e o estudante. E, também, eu achei que ficaram vagas as orientações da orientadora da turma, só isso.

Pesquisadora: Bem, agora que o curso está acabando o que você está pensando em fazer?

Ana: Tem muitas propostas de concursos, tanto que vai sair concurso para PEB I para o Estado e eu vou procurar aprimorar os meus conhecimentos. Não vou fazer mestrado agora, não vou fazer pós e nem nada. Eu vou procurar descansar um pouco, porque eu acho que o curso foi desgastante, e eu cansei mesmo.

Pesquisadora: Então, você está pensando em sair da educação infantil?

Ana: Não, eu estou pensando em concurso para educação infantil e no fundamental. Vai depender daquele que eu passar. Porque, na realidade, eu adorei trabalhar na educação infantil. Eu acho que eu tenho um potencial para passar as coisas para as crianças. Eu posso até me enrolar para falar com as pessoas que sabem mais do que eu, mas para falar com as crianças eu tenho potencial. Muitas pessoas já me falaram isso. Quando eu estou com elas, eu me envolvo, eu estou do lado delas, corro atrás de conteúdos para as crianças que estão com dificuldades, eu vou passando as atividades de caderno em caderno. Eu gosto do ensino fundamental, mas eu gostei muito do ensino infantil.

A única coisa da educação infantil que me traumatizou foi o momento de repouso, porque eu trabalhei com crianças de período integral. Então, eu tinha que, do 12h15 até as 14h15, eu tinha que fazer com que as crianças dormissem, repousassem, descansassem, mesmo. Esse momento estava me desgastando muito, porque nem todas as crianças querem dormir, e as crianças do período integral sentem muita carência afetiva, porque elas ficam o dia inteiro na escola, então o carinho dela é com o professor. Eu tinha 26 alunos e as crianças queriam que eu estivesse ali com elas na hora do repouso, então, elas pediam um carinho. O carinho era ficar passando a mão nas cabeças delas até elas dormirem. Tinha umas que só se contentavam em sentar perto e já dormiam. E eu tinha que dar conta de 26 crianças sozinha, então, tinha alguns que adormeciam sem esse carinho e outros não adormeciam, ficavam tentando chamar atenção, e nessa hora eles atrapalhavam quem estava quase dormindo. Então, as crianças acabaram pegando uma birra desse tempo de repouso, eles ficavam brincando, conversando, para que eu os colocasse para fora e eles ficassem livres desse repouso. Então, eu fiquei frustrada com esse momento. Mas eu adorei a educação infantil.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

Ana: A formação para a educação infantil, eu acho que adquiri mesmo nas capacitações da prefeitura. Claro que teve muita troca de experiência na sala (*do Pedagogia Cidadã*), e que teve um valor e tanto, e que a gente pode trocar figurinhas. Eu, também, aprendi muito com as professoras da escola onde eu trabalhei na educação infantil. Eu fiquei 3 anos na educação infantil, foi até o ano passado (2004), e essas professoras me acolheram. Porque eu cheguei e falei que sabia a teoria, mas

não tinha prática e por isso eu precisava muito de ajuda, e elas foram me ajudar. Eu comecei a me integrar por isso, porque a sala não era só minha (*projeto Professora de Apoio*). Foi isso.

ANEXO H
ENTREVISTA COM O COORDENADOR GERAL DO PROJETO PEDAGOGIA CIDADÃ,
PROF. DR. JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

Entrevista com o Coordenador Geral do Projeto Pedagogia Cidadã, Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Pesquisadora: Professor Palma, gostaria de iniciar a nossa entrevista pedindo que você contasse um pouco sobre a sua experiência profissional na educação.

Palma Filho: Bom, a minha formação inicial se deu na Unesp, em São José do Rio Preto. Eu fiz o curso de História Natural. É um curso que não existe mais, porque depois foi transformado uma parte em Biologia e outra parte em Geologia.

Iniciei minha carreira de professor logo em seguida, em 1968, como professor de Biologia e Ciências. Em 70, prestei o concurso para ser professor universitário na Unesp, em Presidente Prudente. Eu fui trabalhar com Prática de Ensino de Ciências, que era um curso novo que estava sendo criado lá, era uma licenciatura em Ciências.

Em 73, o meu contrato não foi renovado por razões políticas, e eu fiquei fora de 73 a 86. Em 86, eu fui anistiado por uma Emenda Constitucional do presidente Sarney, aliás, uma Emenda de 85.

Pesquisadora: Então, seu contrato não foi renovado devido à política federal que se instalou no país naquela época, a ditadura?

Palma Filho: Era a época da Ditadura Militar e, quando eu fui estudante, eu tinha sido presidente de Centro Acadêmico em São José do Rio Preto. Fui detido duas vezes, não cheguei a ser preso em cadeia, mas, enfim, fui detido para prestar esclarecimento. Depois, participei, também, do Congresso da UNE, aquele de 68 lá de Ibiúna, que a polícia acabou invadindo lá, mas eu saí antes. Lá eu não fui preso. E... Eu acho que em 1973, alguém deve ter me denunciado para o governo do Estado e o meu contrato, portanto, não foi renovado, mas eu já era professor efetivo de Ciências.

Em 1970, prestei os dois concursos: um lá em Presidente Prudente e o outro na rede estadual para ser professor de Ciências. Eles não renovaram o meu contrato lá, mas eu continuei trabalhando como professor de Ciências. Eu acho que foi mesmo uma perseguição interna, na realidade, não tinha grandes implicações políticas, tanto que eu não fui processado e nem nada.

Bom, aí aconteceu uma coisa interessante, ao mesmo tempo que eu estava em Prudente, em 1972, eu fui convidado para participar de um curso que estava sendo dado pela Secretaria da Educação, em São Paulo, que era um convênio da Secretaria da Educação com o consulado da França. A França mandava alguns professores para cá para dar curso para nós e depois alguns de nós íamos para lá. Era um convênio, uma espécie de intercâmbio. E por uma... Por pura sorte. Eu acho que quem não tem sorte na vida, não tem jeito. Por uma questão de sorte, eu estava em Prudente, mas eu morava em São Paulo, e o curso era em São Paulo, e quando chegou o convite lá, não era para mim, era para o Departamento de Educação, e a chefe do Departamento, que era a Prof^a Tereza Marini, ela chegou para mim e disse: “Olha, você já está morando em São Paulo mesmo, vai fazer esse curso (que durava 15 dias) e você fica dispensado de vir para cá. Depois, você faz uma palestra para nós aqui sobre como foi o curso”. Aí, eu falei: “Ah, tá bom”.

Aí, eu fui fazer o curso e, quando eu terminei o curso, a responsável pelo curso, que era a Prof^a Terezinha Franco, ela me chamou e falou: “Olha, nós gostamos muito da sua participação, e eu gostaria de convidá-lo para trabalhar comigo, aqui em São Paulo. Estou montando uma equipe que vai fazer um trabalho com os professores da

rede estadual sobre a nova Lei da Educação, que era aquela 5692 de 71, que tinha acabado de sair. Eu vou criar dois programas: um voltado para os diretores e outro voltado para os professores. Eu gostaria que você coordenasse o dos professores”. Aí, eu falei: “Ah, tá bom, eu vou pensar”, mas eu não liguei muito. Passou um tempo e ela me ligou: “Então, como é que é? Você não apareceu mais?”. Aí eu acabei indo lá conversar com ela. Passei por uma entrevista lá, por algumas pessoas da equipe dela e ela me propôs isso: eu me afastar da rede estadual e assumir esse programa. Aí eu disse: “Não, mas eu não quero ficar sem dar aula totalmente”, então ela falou: “Então eu vou tentar fazer uma coisa misturada”. Então, fiquei dando um pouco de aula e trabalhando um pouco com ela. Bom, isso era uma Divisão de Assistência Pedagógica.

Aí, em 1976, criaram a CENP [*Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*], e ela, Terezinha Franco, foi a primeira coordenadora da CENP. Ela me convidou para dirigir o serviço do ensino supletivo, educação de adultos. Fiquei pouco tempo lá, mas como eu... [*interrompe para retomar uma idéia*].

Em 1974, a Secretaria da Educação fez um grande encontro, com 150 mil professores do estado inteiro, para discutir os Guias Curriculares. Era uma proposta que tinha saído, como se fosse, hoje, o que nós chamamos de Parâmetros. Na realidade, era uma coisa parecida aos Parâmetros, era uma orientação de currículo geral. E eu tinha feito esse trabalho e o secretário da educação, que era o José Bonifácio Coutinho Nogueira, gostou muito disso, e quando ele criou a CENP, ele disse que ia criar um cargo lá de assessor dela e que esse cargo deveria ser meu.

Aí, eu virei assessor da Terezinha Franco, depois de ser diretor do serviço de ensino supletivo. Em seguida, a Terezinha Franco saiu e aí assumiu a Prof^a Maria de Lourdes Mariotto Haidar, que era uma professora da Faculdade de Educação da USP, da área de História da Educação, com uma formação em Filosofia. Uma pessoa muito culta, inteligente. Aprendi muito com ela, aliás, eu aprendi muito com as duas.

É o que eu digo: eu sempre tive sorte! Porque você trabalhar com a pessoa certa é uma grande coisa. Você trabalhar com a pessoa errada é perder tempo. Agora, se você trabalhar com a pessoa certa você aprende, e a CENP, no meu modo de ver, sempre foi uma universidade prática. Quero dizer, uma universidade aberta, onde você punha em prática a teoria que você tinha na cabeça. Essa é a minha visão da CENP, tanto é que todo o pessoal que trabalhou na CENP, hoje, é professor universitário. Enfim, fizeram carreira, porque aquilo era mesmo um excelente laboratório.

Bom, a Mariotto assumiu e iniciou um programa que era uma espécie de capacitação dos professores para trabalhar com os Guias Curriculares. Era um pouco dos tais “Parâmetros em Ação” do MEC, hoje. Porque quando o MEC saiu, também, com os Parâmetros, criou os “Parâmetros em Ação”, que é exatamente para mostrar para o professor como é para trabalhar com aquelas coisas. Aí, novamente, eu fui parar nisso aí.

Em 78, 79 o Ministério da Educação começou um trabalho no país inteiro com as Secretarias de Educação, que consistia em dar cursos para os professores via televisão. Acho que foi a primeira experiência de você usar um recurso tecnológico que não tinha um professor presencial. Os professores se reuniam em determinados pontos, geralmente em escolas, aí tinha um programa de televisão, tinha um texto, parecido com o Caderno [*Cadernos de Formação do projeto Pedagogia Cidadã*], e tinha um monitor, que poderia ser o que vocês são hoje [*Professor do Pedagogia*].

Cidadã] e depois daquela aula... Havia uma aula pela TV, que era vinculada à TV Cultura, como são as teleconferências nossas, mas não tinha esse tipo de recurso que temos hoje. Era ao vivo, ou às vezes, gravada e aos sábados ia para os professores. Eram 30 minutos de aula, depois vinha o trabalho do monitor com a aula e com o caderno. Ao todo, foram 10 cadernos, era um programinha com 10 cadernos. E eu coordenei isso também.

Pesquisadora: Isso em 1978?

Palma Filho: Isso em 78, e eu sempre fiquei na CENP. Entrei em 73 e saí em 87. Só que quando eu saí, saí como coordenador. Quer dizer, eu fiz um caminho lá dentro. Eu comecei, como eu digo “carregando pedra”, até montar apostila eu montei, fiz de tudo. Aí, quando a Mariotto saiu, foi exatamente quando terminou o governo Maluf e começou o Montoro, foi quando o MDB ganhou a eleição. Aí a Mariotto saiu, porque ela era ligada ao outro grupo, e assumiu a Professora Clarilza Prata, a coordenação da CENP.

Nesse 1 ano que a Clarilza foi coordenadora, eu saí da CENP para ser Diretor Regional em Osasco. Naquela época, o estado tinha divisões regionais de educação, aliás, hoje tem a mesma coisa, mas chama Diretoria Regional. Naquele tempo, você tinha a Divisão Regional e as Delegacias de Ensino e eu fui para ser Diretor Regional em Osasco, onde eu tinha 4 Delegacias de Ensino sob a minha responsabilidade e 14 municípios naquela região toda. Eu fiquei 1 ano lá.

Quando o Paulo Tarso, que foi o primeiro secretário do governo Montoro, saiu em 84, veio o Paulo Renato, que depois foi ser Ministro da Educação. O Paulo Renato me convidou para ser coordenador da CENP, e aí eu fiquei 3 anos ali, até a saída do Montoro, que foi em 87, que foi quando, na realidade, eu trabalhei...

Eu trabalhei com várias coisas lá, mas duas ações foram marcantes: a criação do ciclo básico, que foi a fusão da 1ª e da 2ª séries, que foi um programa que, aliás, está no livro¹⁵ que eu lhe dei, tem lá a história, conta a história daquele momento. E outro grande programa foi a revisão dos Guias Curriculares, o que nós chamamos de Reforma dos Currículos ou Propostas Curriculares, e aí saíram as tais propostas que estão aí, até hoje, e estão sendo utilizadas na rede estadual, com as adaptações que foram feitas a partir dos Parâmetros.

Bom, aí em 87 eu saí da CENP e fui trabalhar no gabinete do Secretário, e fui para o Conselho Estadual de Educação, o Quércia me nomeou para o Conselho, eu fiquei no Conselho de 87 a 94. Em 94, eu saí e fui para o MEC, porque o Paulo Renato assumiu o Ministério da Educação, em 95, e me convidou para ser Diretor de Políticas Educacionais do MEC. Como Diretor de Políticas Educacionais do MEC, eu fiquei lá 2 anos e, nesses dois anos, eu assessoriei na elaboração dos Parâmetros Curriculares de 1ª a 4ª. De 5ª a 8ª não, porque daí dois anos eu voltei.

Quando foi em 97 eu voltei para a Unesp. Eu voltei... Eu nunca saí, na realidade, eu estava em Brasília, mas eu vinha dar aula no final de semana. Eu viajava toda semana, e, basicamente, foi a razão pela qual eu saí. Eu não estava agüentando mais esse esquema de ir domingo à noite para Brasília e voltar na quinta à noite para dar aula na sexta e no sábado. Comecei a ter uns problemas de saúde e tal, e o médico me orientou: “Ó, é melhor você parar com isso, porque não é só o desgaste de dar aula

¹⁵ PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo:** memórias da Educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

e não sei o quê, tem o problema de avião também, aeroporto, sobe-desce”. Enfim, ele achava que eu deveria deixar, aí eu acertei lá com o Paulo Renato e aí voltei para a Unesp, em tempo integral na universidade.

Aposentei na Secretaria da Educação, porque aí eu completei o... Porque eu acumulava, né. E aí segui na Unesp, aí eu fiz o meu doutorado [*pausa*], aliás, não, eu fiz o doutorado antes. Eu fiz o mestrado e o doutorado em tempo parcial, não tinha tempo integral. Eu fiz o mestrado e o doutorado na PUC, sob a orientação da Prof^a. Ana Maria Saul. O mestrado foi sobre currículo, eu fiz uma análise dessa reforma curricular, e o doutorado foi novamente sobre currículo só que, aí, eu fiz um estudo mais abrangente e eu comparei as 3 reformas que nós fizemos em São Paulo, na área do currículo, a de 68, a dos Guias Curriculares de 73 e a das Propostas Curriculares, que eu mesmo coordenei em 83 até 87, mais ou menos.

Bom, aí, depois, eu fiz a livre-docência em Política Educacional. Em seguida, fiz o pós-doutorado na USP, com o Prof. Celso Baisli, da área de Política Educacional. Fiz uma pesquisa sobre a Escola-Padrão, que foi uma reforma que nós tivemos em São Paulo no governo Fleury, quando o Fernando Moares foi Secretário da Educação. Eu trabalhei lá e participei, também, dessa reforma.

Bom, quando foi em 2002, o reitor da Unesp, o Prof. Trindade, me convidou para participar do Pedagogia Cidadã. O programa já estava elaborado, mas ele me chamou para a execução do programa.

Aí, eu trabalhei com a Ana Maria Freire, que foi a primeira coordenadora, com a Lourdes Marcelino, ela participou da concepção inicial do projeto. Aliás, quem me convidou, antes mesmo do Trindade, foi a Lourdes Marcelino. A Lourdes Marcelino me chamou para fazer parte do Conselho Editorial, que ia analisar os conteúdos dos cadernos. Porque era um Conselho Editorial, não era o Comitê Técnico Científico ainda, e, também, para coordenar o Pólo do Instituto de Artes, porque esse Pólo tem turmas em Guarulhos e em Registro, e essas duas cidades ficaram com o Instituto de Artes.

Aí, eu aceitei os dois cargos, só que quando foi em agosto de 2002, a professora Lourdes Marcelino saiu e, aí, veio a Ana. Essa história você já conhece, veio a Ana Maria Freire, e aí que surgiu a idéia de criar o Comitê Técnico Científico. Então eu passei a fazer parte do Comitê Técnico Científico, isso, ainda, de agosto de 2002 até maio de 2003. Em maio de 2003, foi que o reitor Trindade me chamou para ser o Coordenador Geral Adjunto e, depois, de algum tempo, a Ana saiu. Bom, e aí estamos até hoje.

Pesquisadora: Prof. Palma, você poderia falar um pouco mais sobre esse início do Projeto Pedagogia Cidadã? Quais foram seus antecedentes? Porque formar as professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental das redes municipais?

Palma Filho: Olha, um pouquinho antes era o seguinte: o Pedagogia Cidadã surgiu porque, quando a Secretaria do Estado lançou o PEC [*Programa de Educação Continuada – Formação Universitária*], que era voltado para a rede estadual, para os professores efetivos apenas, e de 1^a a 4^a, porque a rede estadual não tem a educação infantil, que ficou para os municípios. No lançamento disso, houve uma resistência muito forte dentro da Unesp, a Unesp não queria participar do PEC.

Eu inclusive participei da primeira reunião com o Prof. Wilson Galhego, ele estava assumindo a pró-reitoria, logo no início da gestão do Trindade, e houve uma reunião lá do Conselho Universitário, lá na Alameda Santos, com todas as unidades [da Unesp] para apresentar o programa, e lá se estabeleceu um grande tumulto. O pessoal não queria, e não sei o quê. Inclusive eu ajudei a defender o programa. Eu sempre defendi esses programas, eu acho que eles têm um alcance social muito grande.

A universidade pública atende pouca gente, a verdade é essa, não adianta querer esconder o sol com a peneira. A Unesp, a USP e a Unicamp, as 3 juntas, elas atendem a 5% da matrícula, 95% é nas particulares, e particulares, na maior parte, de péssima qualidade. Claro que tem particular boa, a PUC é boa, a UNIMEP é boa, eu sei, mas você saiu daí você não tem mais. São faculdades de fins de semana, cursos noturnos a maior parte, cursos vagos, a verdade é essa, o pessoal vai quando quer, não vai. Se a Unesp, USP e Unicamp chegam com um programa que não é igual ao outro, quero dizer, uma coisa é fazer um curso como você fez lá em Assis¹⁶, outra coisa é você participar de um PEC ou Pedagogia Cidadã, ele tem outra estruturação, ele usa outros recursos. Agora, nem por isso a qualidade dele é ruim, não é isso.

Muito bem, houve uma resistência muito grande, eu ajudei a defender. O pessoal queria inclusive aprovar uma monção contra, eu consegui impedir que isso fosse feito, mas aí eu não participei do PEC. Eu estava muito preocupado com a minha livre-docência e tinha também uma outra história...

Eu vou falar e você pode escrever. A Secretária da Educação era a Rose Neubauer e eu tive problemas com a Rose Neubauer. Quando eu fui Coordenador da CENP quem me substituiu foi ela. Quando eu saí, ela entrou como Coordenadora da CENP, no início do governo Quéricia. Nós tivemos algumas divergências em relação ao encaminhamento que ela deu às Propostas Curriculares, aquela discussão que houve, como a discussão que havia em torno dos ciclos, que ela era contra, depois ela ficou a favor, mas ela era contra.

Porque, na reforma curricular, voltando um pouquinho, lá, nós já propusemos que o ensino fundamental fosse dividido em ciclos, não era só para ficar no ciclo básico. Inclusive, aqui, no livrinho¹⁷, você tem essa história contada. A Rose chegou e desmontou isso, aí nós tivemos divergências e tal.

Quando veio o PEC, como ela era Secretária da Educação, era ela que ia comandar, eu percebi que se eu ficasse... Eu podia ter ficado, o Wilson queria que eu ficasse, eu poderia atrapalhar. Eu achei que, por razões desse atrito, eu poderia atrapalhar e aí eu falei: “Eu não quero atrapalhar a universidade, e nem o programa”. Tanto que defendi o programa, mesmo sabendo que ela era a Secretária, que ela era a que ia coordenar, que ia dizer como tinha que ser. Como, aliás, disse e essa era uma razão da resistência, também. Muitos professores da Unesp não queriam, eles achavam que a Secretaria estava com um pacote pronto, e eles não queriam, eles queriam fazer uma proposta, foi aí que surgiu o Pedagogia Cidadã.

O Professor Wilson, muito inteligente, muito espertamente (ele tem muita visão), ele chamou o pessoal que tinha resistência, que inclusive a Lourdes Marcelino

¹⁶ O Prof. Palma refere-se ao curso de graduação em Psicologia que a pesquisadora cursou na Unesp/Assis.

¹⁷ PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G., op. cit.

era uma, e disse: “Olha, façam uma proposta alternativa que a Unesp encampa. Tudo bem, vocês não concordam com o PEC, porque vocês acham que o PEC está muito direcionado, é um projeto muito conteudista...”. Como de fato era, por exemplo, essa parte de formação geral do Pedagogia, no PEC não tinha, a ênfase do PEC era muito na segunda parte¹⁸ do nosso. Essa era uma resistência, quer dizer o professor universitário, quando ele tem uma boa formação, ele não topa muito isso de só enfatizar a parte técnica. A técnica é importante, mas tem por de trás dela toda uma fundamentação que é muito importante, que tem que ser apresentada ao professor [aluno]. Então foi isso: “Montem um programa alternativo”. Bom, aí lá pelas tantas, vai se chamar Pedagogia Cidadã.

E qual era a finalidade? Primeiro: nós estávamos vivendo, aqui em São Paulo, um processo de municipalização. Na realidade, as escolas estavam sendo transferidas para os municípios e os municípios não tinham experiência na área, os municípios tinham experiência em educação infantil, mas não de 1ª a 4ª. Era preciso formar quadros para os municípios, e o PEC e o Pedagogia Cidadã tinham isso. Um dos objetivos era esse: formar o pessoal para atuar nas redes municipais.

Quando eu assumi a direção do programa, havia uma confusão interna: o programa foi aprovado, o Pedagogia Cidadã, como um curso de formação para professores de educação infantil e de 1ª a 4ª e, aí, constava entre parênteses: Pedagogia. Quando eu cheguei, eu falei para o Wilson: “Wilson, isso vai dar confusão, porque na hora que eles receberem o diploma não se sabe se é de Pedagogia, se é uma licenciatura...”. Porque o PEC era uma licenciatura de formação.

Pesquisado: Essa discussão veio por conta do curso Normal Superior previsto na LDB, frente ao qual a universidade se mostrou contrária? Qual a finalidade do Pedagogia Cidadã?

Palma Filho: Não entrou essa discussão, na verdade a universidade ignorou, a universidade pública, de um modo geral no país inteiro, ignorou o Normal Superior, como na realidade ignorou, também, os cursos sequenciais.

No fundo, é o seguinte: as inovações da LDB, as universidades públicas ignoraram, as universidades públicas ainda estão presas ao modelo tradicional. E, aliás, foi por isso que houve resistência ao próprio Pedagogia Cidadã internamente, porque fica aquela coisa de ficar preso ao modelo tradicional. Então, na realidade, quando a resolução do reitor saiu, em 2003, ela definiu que era um curso de Pedagogia para docência e gestão, aí ficou claro: agora é um curso de Pedagogia.

Aí a resistência também foi forte, então, os cursos de Pedagogia da própria Unesp... Parte dos cursos, é bom que se diga, porque nós temos inclusive professores dos cursos de Pedagogia trabalhando no Pedagogia Cidadã: são orientadores, são coordenadores, são membros do Comitê [Técnico Científico] e etc. Mas, houve parte que, realmente, resistiu. Aí, as brigas internas: a saída da Lourdes Marcelino. Tudo isso atrapalhou, e foi muito difícil esse começo.

Houve momentos que eu mesmo tinha dúvidas se a coisa ia para a frente, dada a forma como estava. Na realidade, esse curso chegou até o fim em grande parte graças ao reitor e ao pró-reitor, quer dizer o professor Trindade deu apoio firme para o curso. Porque se fosse um reitor que vacilasse, que ficasse pressionado entre os dois lados, etc., a coisa poderia ter morrido. Agora, tinha muito envolvimento, o Pedagogia

¹⁸Refere-se à área de Conhecimentos Específicos do projeto Pedagogia Cidadã.

Cidadã é um convênio com 43 municípios, 60 prefeituras participando, porque algumas se associaram. Enfim, tinha um peso político grande, o governador repassou 17 milhões para a universidade poder comprar os equipamentos, remunerar pessoal e etc. Enfim, era uma parceria com as prefeituras que não tinha como você interromper.

Agora, basicamente respondendo a tua pergunta, é isso, o que se queria era melhorar a formação e, agora, nós estamos preocupados para saber se melhorou ou não. Por isso, que vocês [*professores-tutores do Pedagogia Cidadã*] estão aí preenchendo questionários e nós estamos inclusive encomendando uma avaliação da Carlos Chagas. Porque, nessa avaliação da Carlos Chagas, se o reitor aprovar a proposta, ela vai avaliar o impacto na rede. Geralmente, esse tipo de pesquisa não existe, se faz muita pesquisa sobre o processo do curso, aliás, esses questionários que vocês estão preenchendo é isso. O que nós estamos querendo saber é isso: Está melhorando o ensino lá na ponta, por causa do Pedagogia Cidadã? Quer dizer, que reflexo que tem o Pedagogia Cidadã, essa formação no trabalho com as crianças? É isso o que a pesquisa Carlos Chagas vai avaliar. Porque a finalidade era essa, realmente verificar se a qualidade... Esse curso foi montado para melhorar a qualidade.

Pesquisadora: O projeto Pedagogia Cidadã atende a um público diferenciado dos cursos de Pedagogia tradicionais da Unesp. Por que, então, tanto embate?

Palma Filho: A questão é a seguinte: quando a resistência tem um perfil ideológico, não adianta você discutir. Há pessoas que se negam simplesmente até a escutar, como têm outras que escutaram e mudaram de opinião. Tem gente que era contra e que hoje está a favor. E viu isso, esse aluno do Pedagogia Cidadã não é aluno do curso tradicional da Unesp, ele não vai competir com os que estão entrando lá. Porque quem está entrando no curso de Pedagogia da Unesp, de um modo geral, é aquele que recém saiu do ensino médio, pode ter feito magistério ou não, não tem inserção, muitas vezes, no mercado de trabalho e, provavelmente, vai sair um pesquisador. Quero dizer, vai se encaminhar para um mestrado, para começar a trabalhar na universidade em um curso superior nas faculdades que têm por aí no interior. Esse é um papel importante que a Unesp desempenha, porque é fundamental ela manter os seus cursos de Pedagogia com a qualidade que tem, formando as pessoas como está formando. Professores universitários formados pela Unesp têm em várias faculdades, quer dizer a Unesp está, também, contribuindo para formar bons professores para as faculdades e universidades particulares, quer dizer, é outra coisa...

Pesquisadora: Você falou sobre as questões ideológicas que vêm permeando os debates a respeito do curso. Eu gostaria, então, de saber qual é a sua postura ideológica?

Palma Filho: Eu penso o seguinte, fora da universidade pública não tem salvação, essa é uma questão. Por outro lado, a universidade pública, ela está muito elitizada, por conta de um modelo, que é um modelo do final do século XIX, que nós importamos da Europa e que não tem mais a ver com a realidade. Quer dizer, você precisa pensar um modelo, embora preservando a qualidade, que seja um modelo que amplia o atendimento. Não tem sentido três universidades públicas só atender a 5% da matrícula. Eu penso inclusive que não existe essa incompatibilidade entre você usar inclusive tecnologias, como nós estamos usando, videoconferências, teleconferências, etc. com qualidade. Você pode fazer um curso totalmente a distância, que não é o nosso caso, o nosso é presencial, esse é um problema que as pessoas, às vezes, têm

dificuldade de entender: “Ah, mas vocês fazem o curso com videoconferência!”. Não faz o curso com videoconferência, a vídeo entra durante alguns momentos durante a semana. Aliás, em alguns lugares nem entrou, em alguns lugares o aluno tem o professor na sala e o caderno e duas teles *[teleconferências]* por mês.

Agora, eu acho que tem que ver o seguinte: por exemplo, o fato de, no começo, nós utilizarmos o caderno sem nada *[sem o auxílio das teleconferências e das videoconferências]*, também, gerou muita reclamação, sobrecarregou o professor. Em compensação teve um resultado aí, hoje que todo mundo diz: “Olha, o pessoal está lendo, compreendendo melhor o texto, está escrevendo melhor”. Ora, isso é importante, isso é fundamental, então, eu não estou preso àquele modelo tradicional, embora eu tenha sido formado nele. Eu acho, inclusive, que esse modelo não é mais o modelo que está adequado às nossas condições hoje. Eu estou falando do estado de São Paulo.

Você tem um ensino fundamental universalizado, o ensino médio crescendo, assim, de uma forma explosiva. É... Esse pessoal vai fazer um curso superior. Se a universidade pública não abrir alternativas, eles vão fazer ou não vão poder fazer ensino superior. Porque não fazer? Assim: “Ah, não tem na universidade pública, vai na particular!” A universidade particular é paga e, em alguns casos, muito bem paga. Não tem como, hoje você já tem estudantes com ensino médio e que não vão para lugar nenhum, porque eles não têm o ingresso na universidade pública...

Eu penso inclusive o seguinte: esse modelo do Pedagogia Cidadã, ele pode ser pensado para outros cursos, e que não tem nada que ver com o aluno estar ou não no mercado de trabalho. Ele pode ser pensado para quem está saindo do ensino médio e que quer fazer um curso numa área que é compatível com esse modelo e que, portanto, você pode perfeitamente usar. Hoje, o Ministério da Educação fez convênios com 9 universidades para dar cursos a distância. Não é presencial, é a distância: em Física, Matemática, Química e Biologia. Porque não tem professor *[dessas disciplinas que atuam na educação básica]*. Ontem *[11/03/2005]*, eu participei de uma reunião na USP em que o presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ele declarava o seguinte: existe hoje no país um déficit de no mínimo 100 mil professores nessas 4 matérias. Como você vai resolver a formação de 100 mil pessoas pelo curso tradicional? Onde você tem uma entrada de 30, 40 alunos por ano em uma universidade? Eu tenho curso no Instituto de Artes, onde eu sou o diretor, que a matrícula esse ano foi de 20 alunos, matrícula inicial. Agora você desconta aí 10% de evasão, na melhor das hipóteses, você termina o curso com 18. Educação Artística, que nós temos turmas de 40, eu estava observando, porque eu estou dando aula no 4º ano, então começa com 40 e eu tenho 26 na chamada, 14 já desapareceram. Então, você leva 4 anos para formar 26 pessoas.

Bom, vamos pegar o caso da Pedagogia. Temos 5 cursos de Pedagogia da Unesp, vamos supor que eles formem 60 por ano (o que não forma), ela vai formar 300. Se você tivesse que atender 100 mil, você multiplica isso e veja quanto tempo leva. Leva um século para formar esse pessoal. Então, realmente, eu acho que tem que pensar em modelos alternativos, e eu não tenho nenhum tipo de resistência... Também não estou nem preocupado com o pessoal que fica jogando pedra porque, como dizia aquela poetisa, Cora Coralina: “com as pedras que me atiram, eu construirei a minha casa”.

Aliás, isso não é só hoje, se você pegar a história da ciência, a história da educação mundial, e estudar isso nos últimos 500 anos, você vai ver que a coisa só foi para frente porque alguns resolveram por em dúvida o tradicional, essa que é a questão. Agora, eu acho que tem que ter uma preocupação que é a seguinte: a coisa tem que ser feita com seriedade, por isso que eu insisto na questão da frequência, eu falo: O Pedagogia Cidadã não é curso vago. Eu acho que já é um exagero poder faltar quase 30%. Eu, numa reformulação, eu mexeria nisso, diminuiria a quantidade de faltas.

Porque é isso mesmo, a questão da presença. Não é o problema que você vai ter 10 professores dando aula como é no curso tradicional, você pode ter um só, como é no nosso caso. Agora, se você tem apoio, um bom texto, um bom material didático, você tem as vídeos [videoconferências] sendo bem feitas, as teles [teleconferências], e mais a interação entre os colegas. Quer dizer, essa coisa do presencial tem esse elemento que é importante. O presencial não é para castigar ninguém, ir lá para ficar lá, é também possibilitar uma troca de experiência, e mais, com essa característica de um público mais maduro, a média de idade do Pedagogia Cidadã é uma média razoável, não é gente juvenzinha que acabou de sair do ensino médio, e com a experiência profissional que eles têm, eu acho que o resultado acaba sendo bom.

Pesquisadora: Então, vamos começar a falar sobre o curso em si. Como são elaborados os Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã?

Palma Filho: Inicialmente, nós estabelecemos um quadro curricular. Quais vão ser os grandes conteúdos? Isso está lá, está dividido, na realidade em 3 blocos: Fundamentos, Conteúdos Específicos e Metodologias e Gestão, é isso. Se não me engano, são 23 ou 22 temas que geraram 22 ou 23 cadernos.

Bom, o Comitê [Científico] ele se reúne e discute e, no final, decide quem vai ficar responsável pelo Caderno [de Formação]. Pode ser um membro do próprio Comitê, aconteceu muito isso em Fundamentos, dado a formação das pessoas do Comitê, deu para fazer isso, como pode ser um colega da própria universidade que nós convidamos. Esse coordenador apresenta um sumário inicial, como ele pensa o Caderno, quais vão ser os grandes temas abordados no Caderno, os textos e ele monta a equipe como ele quiser, ele convida quem ele quiser para formar um grupo que vai ser responsável pelos textos. A primeira produção vem para o Comitê, o Comitê analisa os textos, propõe mudanças, ou não propõe, propõe até retirada de textos, como nós já tivemos. Porque retirar texto é um problema, porque as pessoas, infelizmente, elas não aceitam, as pessoas não querem ouvir ninguém e acham que o que elas escreveram está ótimo, maravilhoso, e acabou. Bom, não tem conversa, porquê? Porque ao analisar o texto, muitas vezes nós não estamos muito preocupados com o conteúdo, mas se estiver bobagem, tudo bem, não pode ficar. Nós queremos saber se está adequado ao público que frequenta o curso. Porque, muitas vezes, vem um texto que é um capítulo de uma tese do cidadão, isso não interessa ou pode interessar, se interessar fica, e é assim que o Caderno sai.

Pesquisadora: Vamos falar das videoconferências. Como são escolhidos os videoconferencistas? Como se produzem as vídeos?

Palma Filho: Nós temos 7 unidades da Unesp gerando vídeos. Em cada unidade tem um coordenador, que é o coordenador do Pólo, que também responde pelas vídeos. Nós distribuímos os assuntos mais ou menos pela própria capacitação da própria

unidade. Então, por exemplo, se nós queremos fazer uma videoconferência de geografia, nós sabemos que temos cursos de Geografia em Prudente e em Rio Claro, pelo menos esses dois, que eu lembro. Aí a gente entra em contato com o coordenador e fala: “Olha, as vídeos de geografia serão geradas aí na sua unidade”. Aí, ele escolhe os professores pra isso. Nós mandamos um roteiro com alguma coisa, sobre qual a expectativa em torno da vídeo.

Normalmente, o videoconferencista encaminha para o coordenador do Caderno, por exemplo, agora nesse de Gestão do Currículo, que eu sou um dos coordenadores, umas professoras me mandaram uma síntese do que elas iam fazer. Eu achei muito bom e mandei o retorno dizendo que estava ótimo. Existe essa interação que hoje em dia é muito facilitada pelo e-mail e etc. E é aquela história, tem vídeo boa, tem vídeo ruim, porque, também, o professor universitário não sabe fazer vídeo.

Vídeo não é dar uma aula assim com lousa e giz, que você pode circular, que você pode fazer brincadeira, tocar no aluno. Você fica lá preso em uma cadeira, pode usar alguns recursos, que às vezes você esquece de usar. Tem equipamentos no estúdio. Você pode parar e falar: “Agora eu vou exhibir um pedaço de um vídeo que eu trouxe, um CD que eu trouxe”. Você pode fazer isso, mas a gente esquece, geralmente o cara fica falando, falando... E 2 horas, a coisa se torna muito cansativa. Teve gente que reclamou que de primeiro não tinha vídeo e, que depois entraram as vídeos, disseram que estava atrapalhando, que era melhor ficar discutindo o Caderno.

Pesquisadora: Mas há algum treinamento, formação para esses videoconferencistas?

Palma Filho: Olha, são escolhidos e não têm uma capacitação. O máximo que acontece é um contato que ele tem com o Coordenador, tanto do Pólo como do Caderno, e é onde ele discute algumas coisas. Ele pode, se ele quiser, ir para o estúdio antes fazer um treinamento, ver como ele fica. Tem uns que fazem e outros que não fazem. Tem uns que têm uma familiaridade com aquilo lá, têm outros que não. Agora, não há um treinamento para isso. O que, no PEC, havia.

Pesquisadora: E as teleconferências? Como elas são pensadas, produzidas?

Palma Filho: As teleconferências abordam um tema mais geral, ela não tem aquela especificidade da vídeo. Na tele, primeiro você escolhe um professor universitário que já tem uma visão maior do todo do assunto, do tema. Há uma interação, é interessante que a vídeo também permite uma interação, mas eu tenho observado certas vídeos que não há interação. No caso da tele tem. Teve algumas que eu vi, você fala meia hora e já começam as perguntas e, aí, quando tem essas perguntas a dinâmica fica melhor, pelo menos para mim fica, pois eu sou mais objetivo na pergunta. Então, o que eu acho que faz com que o pessoal goste mais da tele é um pouco isso: primeiro o profissional geralmente é um cara mais gabaritado, quer dizer, ele já tem uma experiência na área, então, ele pode dar mais exemplos sobre o assunto, ele não fica tão preso ao texto. Se bem que nós tivemos teleconferências que a pessoa leu o tempo inteiro, aí fica também muito chato. E outra, ela cansa menos, porque são 2 por mês. As vídeos, onde está funcionando direitinho, são duas por semana. É cansativo, e é à noite, também, na maior parte das turmas. O fato de ser à noite, se a dinâmica não for boa, o pessoal cansa logo.

Pesquisadora: Seminários de Capacitação. Gostaria que você falasse sobre eles, a dinâmica...

Palma Filho: É, os Seminários não estavam nem previstos. Os Seminários surgiram quando nós vimos, logo no primeiro Caderno, que não ia haver tele e nem vídeo basicamente [*nos primeiros meses do curso*]. Então, a gente ia trabalhar muito em cima de texto e, aí, tinha 2 problemas: tinha que ter textos bons no Caderno e tinha que dar um preparo para os professores, porque os professores, na realidade, têm que dar conta de todos os temas. Como é o teu caso, você é psicóloga, como você vai encarar matemática? Então, você, realmente, tem que fazer o Seminário para poder orientar um pouco como é que trabalha o Caderno, quais são as questões principais que têm o texto. E, também, nós tivemos Seminários bons e Seminários péssimos. Teve Seminário que eu tenho certeza que vocês não aproveitaram nada, porque o Seminário não foi bem feito, não foi bem dado e etc.

Em relação aos Seminários, nós estamos pretendendo fazer uma inovação com o conteúdo e com a forma, que tem a ver com aproveitar o Seminário como curso de especialização, o que nós não pudemos fazer com vocês. Não pudemos porque, na verdade, nós não prevemos. Você tem que fazer o projeto do curso de especialização dentro da universidade para depois dar o título e, como nós não fizemos isso antes, nós vamos fazer isso agora. Eu já vi isso na Unicamp, lá eles fizeram isso. A Unicamp está dando o PEC deles lá, regional. Eles fizeram um parecido com o nosso, porque fizeram um convênio com as prefeituras da região. Eles ficaram só na região e introduziram essa novidade. Eles têm os Seminários, aliás, o Seminário é dado todinho antes de começar o curso. Não é ao longo do curso como é o nosso caso. E aproveita o Seminário para dar ao professor o título de especialização.

Pesquisadora: Vocês realizaram alguma pesquisa antes de iniciar o curso sobre a formação dos professores dos municípios que seriam atendidos?

Palma Filho: Nós não fizemos propriamente uma pesquisa, mas nós temos várias dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros publicados sobre a formação dos professores e nós evidentemente lemos isso, e uma das justificativas para o lançamento do programa é essa.

A formação do professor é ruim, não tem como você explicar como é que alguém fica 5, 6 anos na escola e não sabe ler e nem escrever. É mais abrangente, não é que a formação do professor é ruim, a escola pública no Brasil é ruim... E o professor é um desses componentes, não é o único. Agora, somam uma série de condições ruins na escola e isso resulta numa má formação.

Onde a universidade pode atuar? Na formação. Ela não tem como interferir em outras coisas que têm dentro da escola. Por exemplo, eu não tenho como interferir na necessidade de chamar a comunidade para participar, que eu acho que é outro elemento importante. Quando a família participa da escola, ela acompanha o que a criança está fazendo. Isso ajuda muito. Isso está começando no Brasil, quero dizer, você já tem, hoje, programas da Secretaria da Educação do estado para isso. Municípios, também, estão fazendo isso.

Agora, a nossa parte é melhorar a formação, e nós sabemos que ela é deficiente. Mesmo que ela fosse boa, a vida inteira. Mesmo que você saia muito bem do seu curso universitário, geralmente, você sai muito bem na teoria, agora a prática é outra coisa. É na hora que você está no campo que você vai enfrentar certos problemas, que aí que você fala: “Se eu fizer aquele cursinho, vai me ajudar”. Você mesmo vai percebendo o que precisa melhorar. Isso, no caso nosso, é a vida inteira, porque é uma profissão

intelectual, como é a mesma coisa com o médico, com o dentista, com o advogado. Para exercer uma profissão, depende de uma formação universitária: se ele pára de estudar, ele vai ser rapidamente ultrapassado. Então, é um processo permanente, que a universidade tem que estar lá, presente.

Pesquisadora: Bem, já estamos chegando ao fim do curso da primeira turma do Pedagogia Cidadã. Fazendo uma avaliação, quais foram os pontos positivos e os pontos que precisam ser melhorados?

Palma Filho: Bom, eu não tenho ainda uma avaliação sistematizada, nós estamos fazendo, é essa aí que vocês estão ajudando e nós estamos encomendando outra para a Carlos Chagas. Agora, eu tenho informações, notícias me chegam... Não sei se só chegam as boas... Nós temos resultados indiretos. Ontem, eu fiquei sabendo de mais um município, Araçatuba, em que os alunos do Pedagogia Cidadã, que ainda não se formaram, mas puderam prestar concurso, os 10 primeiros colocados são do Pedagogia Cidadã. Há um ano, isso aconteceu aqui em Guarulhos, também: o concurso era interno e, entre os 10 primeiros colocados, 9 eram do Pedagogia Cidadã. Eles mesmos dizem que foi o que eles aprenderam no curso.

Também, nós temos notícias o tempo todo de que os professores estão lendo mais, estão escrevendo melhor, estão se interessando em ler outras coisas, além das bibliografias que estão nos Cadernos. Tem depoimentos de prefeitos, de secretários da educação *[pausa]*. Tem prefeitos dizendo que já estão utilizando alunos nossos para atividades administrativas na prefeitura, eles já estão ocupando cargos dentro da prefeitura, em áreas até de gestão. Essa é a parte que eu acho positiva.

Negativo, não é negativo, mas eu acho que tem uma questão muito complicada no relacionamento com as prefeituras. É uma experiência nova para nós e, também, para as prefeituras, porque é aquela história: tem prefeitura que até hoje não cumpriu o convênio, até hoje não montou a sala para videoconferência, tem prefeitura que não está tendo tele *[teleconferência]*, porque não providenciou os equipamentos, tem prefeitura que larga o curso, porque simplesmente fez o convênio e não acompanha nada, é como se não existisse, deixa lá solto.

Isso é difícil para nós, porque o professor *[aluno do Pedagogia Cidadã]* é da prefeitura, se ele começa a faltar ou começa a chegar atrasado, sair mais cedo... O poder que você tem, como professor da turma, é limitado, você pode por a falta. Agora, quem pode chamar a atenção desse aluno é a prefeitura, porque é um funcionário dela, pelo qual ela está pagando: “Faça o curso com seriedade”. Então, é aquela história que eu falei: a família acompanha a criança, a coisa é boa. Fazendo uma comparação, a prefeitura se interessa, pede todo mês a frequência para saber o que está acontecendo? Aí, o resultado é outro, então, um ponto que é falho é a relação com as prefeituras.

Pesquisa: Pensando, então, essa relação. Vocês têm reuniões agendadas?

Palma Filho: Na realidade, nós tivemos, por iniciativa nossa, 2 reuniões com as prefeituras. Uma que foi aqui em São Paulo, logo no início, e outra que eu fiz percorrendo todos os Pólos, reunindo nos Pólos as prefeituras. Uma foi no início, e outra foi mais ou menos na metade do curso.

O que existe é uma relação que é diária, e é em função dos problemas que vão acontecendo. Então, surge alguma coisa, ou a professora liga para a gente e pede uma intervenção. Porque muita coisa se resolve com o Coordenador do Pólo, então, eu não

tenho o controle aí. Eu sei que comigo quase toda semana eu tenho que interferir. Aliás, eu sou o mais solicitado pelas próprias prefeituras e não pelo pessoal do curso, porque o pessoal do curso vai até o Coordenador. Também, tem o seguinte, geralmente, os coordenadores levam o problema para a Célia David, que funciona junto comigo como se fosse uma espécie de sub-coordenadora. A Célia tem a responsabilidade de coordenar os Pólos. A Célia, praticamente toda semana, faz inclusive as reuniões em videoconferência, porque ela está em Franca, onde eles tem um estúdio, então, ela faz as reuniões com os prefeitos por videoconferências. O acompanhamento existe, ele é um processo permanente, mas formais nós tivemos 2 [reuniões].

Pesquisadora: Agora que a primeira turma está se formando, eu gostaria de saber quais são as perspectivas de futuro do projeto?

Palma-Filho: Após terminar essa primeira turma, o Comitê [*Técnico Científico*] vai fazer uma avaliação, e nós vamos propor ao reitor algumas mudanças, em função do que a avaliação indicar. Por outro lado, nós já realizamos um terceiro Vestibular, em dezembro, e nós temos condições de começar 32 novas turmas, que começariam em maio.

São apenas 32 porque agora nós estamos realmente insistindo e exigindo que não haja cobrança da prefeitura para os alunos, para que o aluno não tenha que pagar, e que seja aluno que esteja na rede [*municipal de educação*], quer dizer, que esteja em exercício profissional. Porque essa foi uma decisão da própria universidade que não foi respeitada na primeira turma, e que agora nós estamos respeitando e já estávamos respeitando com a segunda turma que começou em junho de 2003. Porque nós tínhamos 900 candidatos para a segunda turma e nós organizamos o curso só para 300, nós deixamos fora 600, porque eles não atendiam a essas duas condições. A prefeitura cobrava, ou o aluno não era professor.

Claro que nós temos um pouco de flexibilidade na questão da creche, porque na creche não é professor, ele não tem o cargo de professor, então, na creche nós estamos aceitando desde que seja um profissional que tenha um contato permanente com as crianças. Então, se é ele que acompanha, é ele o atendente, no caso da creche, nós também estamos aceitando. Se não aceitássemos, nós não atenderíamos o que a própria lei exige. Se a lei diz que também o professor de creche, o profissional de creche, tem que ter licenciatura plena, se eu não deixar ele entrar, ele não vai ter. Como é que ele vai ter licenciatura plena? Só se ele for fazer em uma particular que não tenha exigência nenhuma. Então, aí nós estamos contornando, nós não estamos exigindo que o professor ateste que ele é professor, estou exigindo que a prefeitura ateste que ele está em sala com as crianças.

Nós estamos adotando esse princípio e, às vezes, dá problema. Por exemplo, essa semana me ligou uma secretária de escola, porque quer fazer o curso. Não pode fazer o curso: “Ah, mas eu estou na escola!”. Então, às vezes gera esse tipo de incompreensão. Um outro caso, tem algumas cidades por aí, pelo menos uma, o pessoal que assumiu agora acha que não pode dar o diploma de Pedagogia para esse pessoal: “É um absurdo. Ainda mais da Unesp! Nós não temos o diploma da Unesp!” Aí é outro problema, a maior parte do pessoal que está nos municípios já pode até ter um curso superior, mas não é de uma universidade pública e eles sabem que dá um status diferente. É inveja eu diria, ou qualquer outra coisa. O que eu quero dizer é o

seguinte: eles já estão querendo criar problema. Claro que isso não vai acontecer, as alunas vão receber o diploma, até porque não é a prefeitura que dá o diploma, é a universidade que dá o diploma. Se o aluno tem o aproveitamento e a frequência, ele vai receber o diploma. Se cumpriu todas as obrigações dele, fez o TCC [*Trabalho de Conclusão de Curso*], cumpriu o estágio, tem aproveitamento e frequência, vai receber o diploma, isso não tenha dúvida.

Essa semana, eu recebi um questionário de um secretário, que vou responder no final de semana, que só pelo tipo de pergunta dá para perceber que está querendo criar impeditivos para o pessoal concluir o curso. Porque aí tem interesses pessoais e políticos, também, porque, muitas vezes, o que está na prefeitura agora é o que fez oposição ao prefeito que fez o curso, ao prefeito anterior. E todo mundo vai ficar agradecido ao prefeito anterior, foi ele que tomou a iniciativa, então, quer criar qualquer tipo de confusão, mas aí não vai ter... É o que eu disse: atendeu aos quesitos do curso, vai ser diplomado.

Pesquisadora: Para terminar, gostaria que você falasse sobre qual o perfil da professora de educação infantil você acredita que o Pedagogia Cidadã está formando?

Palma Filho: Na realidade, com esse curso que nós demos nós formamos muito mais o professor de 1ª a 4ª. Essa é, aliás, uma questão que tem que ser repensada para as novas turmas. Se efetivamente vai se voltar, também, para a educação infantil, acrescentar outros conteúdos que não foram acrescentados.

Eu acredito que conteúdos muito mais na linha daquilo que nós chamamos de temas transversais. Por exemplo, questões voltadas para a saúde da criança... Porque aí não se trata de ensinar a língua portuguesa, nem matemática. Se trata sim de ter toda uma área em volta que tem a ver com a atenção à criança, então, saúde é uma delas. Mas não é só saúde, nós vamos ter que pensar realmente em conteúdos voltados diretamente para melhorar o atendimento que o professor deve dar à criança de 0 a 3.

Há uma série de coisas que, se esse profissional, que está com a criança, for capacitado, ele pode detectar e tomar providências, por exemplo, na área da saúde. É uma forma muito eficiente de colaborar com o sistema de saúde. Não adianta só aquele modelo tradicional: “Não, quem tem que atender é o médico”. Escuta, você não vai ter médico em todo lugar. Hoje até aquele exame médico que se fazia no ginásio, no meu tempo, não se faz mais. Às vezes tem, inclusive, aí acidentes sérios. A criança está fazendo Educação Física e cai morta porque ninguém detectou que ela tinha um sopro no coração.

Por outro lado, tem uma série de coisinhas iniciais que, se você treinar, capacitar esse profissional que está com as crianças, ele detecta e encaminha. Uma mancha, uma verruginha pode ser um câncer de pele que, se for detectado precocemente, tem cura. Um profissional treinado pode fazer isso. Então, eu acho que aí o Pedagogia Cidadã vai noutra direção.

Não sei, eu tenho um pouco de resistência. Eu não sei se funciona isso de formar ao mesmo tempo, com o mesmo tipo de curso os dois. Talvez nós devêssemos pensar numa coisa voltada para educação infantil e gestão e outra para de 1ª a 4ª e gestão, e não fazer isso no mesmo curso. Porque para mim são dois cursos diferentes. E aí nós teríamos que ver especialistas que atuam na área de educação infantil para ajudar a pensar o curso, para ajudar a desenhar o curso, etc. Essa é uma coisa que eu pretendo colocar para o reitor.

Porque eu penso o seguinte, eu sou muito sincero, o que nós demos de conteúdo para a educação infantil foi absolutamente insuficiente. Nós fizemos um Caderno voltado para a educação infantil, tivemos aquelas Vivências Artístico-Pedagógicas [*Caderno*], e nós tivemos aquele material contra o trabalho infantil. Tivemos, também, uma teleconferência sobre saúde bucal, mas aí quem não tem tele acho que não teve, e foi por aí.

Agora, eu acho que tem que carregar mais numa série de coisas. Inclusive violências que são praticadas contra as crianças em casa que tem como o profissional na sala de aula detectar. Tem várias coisas que a gente pode perceber na sala de aula desde que tenha tido formação para isso. Isso é tarefa nossa, porque aí tem o problema da resistência, principalmente quando você avança de 5ª em diante: “Ah, eu não fui formado para isso, eu sou professor e não tenho que me preocupar com isso”. Não é por aí, você pode ser professor de matemática, mas está convivendo com essas crianças 5, 6 vezes por semana. Porque tem 5, 6 aulas por semana, então, às vezes, você tem um contato até maior com a criança do que a própria família no dia-a-dia.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar que eu não perguntei quanto à influência do Pedagogia Cidadã na formação das professoras da educação infantil?

Palma Filho: Não, não. Acho que o seu questionário está bem fechado.