

Fazer Pedagógico: Realidade ou Utopia?

Franciele Oliveira de Assis NOGUEIRA¹

Roberto Bernardino JÚNIOR²

Resumo

O tema deste trabalho – Fazer pedagógico: realidade ou utopia, foi escolhido para compreender a falta de preparação específica nas áreas de Educação Infantil de profissionais atuando nas salas de aula uma vez que não é possível fazer tudo na formação inicial do professor, quando ela se limita a poucos anos de formação profissional, o professor deve saber para ensinar, como deve ser o ensino, quais as novas estratégias que devem ser usadas a fim de melhorar o aprendizado dos alunos. Todavia, a formação inicial de um professor continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de

¹ E-mail: francielefrida@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFU (2011). E-mail: bernardino@ufu.br.

competência dos profissionais que se dedicam à educação. A formação de bons professores, acima de tudo se deve a pessoas com motivação para aprender sempre, com experiências próprias e alheias e com reflexão contínua sobre o fazer docente. Por esse motivo foi feito um aprofundamento nas teorias de grandes autores de formação pedagógica buscando compreender a importância da formação de professores para atuar na educação básica. Através dos estudos, foi possível observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 foi colocada em prática através da nova gestão da Secretaria de Educação Municipal a qual efetivou somente professores com formação específica. Vale ressaltar que existe hoje uma preocupação por parte das escolas tanto públicas quanto particulares, de incluir em seu quadro de professores profissionais com formação específica para atuar na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Formação específica. Educação Infantil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Abstract

The theme of this work - Pedagogical practice: reality or utopia, was chosen to understand the lack of specific preparation in the areas of Early Childhood education of professionals working in classrooms since it is not possible to do everything in initial teacher training, when it is limited to a few years of professional training, the teacher must know how to teach, what should be teaching, what new strategies should be used in order to improve student learning. However, the initial training of a teacher remains one of the driving forces behind raising the level of competence of professionals involved in education. The formation of good teachers, above all is due to people with motivation to learn always, with their own experiences and others and with continuous reflection on the making of teachers. For this reason, it was made a deepening in the theories of great authors of pedagogical training seeking to understand the importance of teacher training to act in basic education. Through the studies, it was possible to observe that the Law of Directives and Bases of Education 9.394 / 96 was put into practice through the new management of the Municipal Education Secretariat, which effected only teachers with specific training. It is worth emphasizing that today

there is a concern on the part of both public and private schools to include in their professional teachers with specific training to work in Early Childhood Education.

Keywords: Specific training. Child education. Law of Guidelines and Bases of Education.

1 INTRODUÇÃO

A importância social e pedagógica deste trabalho se justifica diante da preocupação da falta de formação específica que leva os profissionais que atuam na Educação Infantil a não desenvolver, com crianças, todo o potencial de que são possuidoras e poderão dificultar sua formação como cidadãos críticos, criativos, motivados para toda a sua escolaridade futura.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71 buscou essa integração por meio da instituição do Primeiro Grau, em substituição

aos antigos Primários e Ginásio. Entretanto, na prática a medida não passou de justaposição, mantendo-se a ruptura entre as séries iniciais e as séries finais do Primeiro Grau e, por certo, uma das mais importantes determinantes dessa manutenção é a falta de integração entre a formação dos professores que atuam nessas diferentes etapas da escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB- 9394/96), ora em vigor, busca promover na formação do aluno um caráter de continuidade, por meio da implantação da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O risco da perpetuação das rupturas está, portanto, na falta de percepção de que é preciso formar professores para a Educação Básica.

Isso não significa isolar a formação de professores dos cursos de bacharelado, mas, ao contrário, viabiliza que suas relações se estabeleçam sem assimetria na consideração da importância de cada qual, nem quanto ao cumprimento do papel da universidade, nem quanto à complexidade que implica a formação para as diferentes carreiras. As mudanças pretendidas pela reforma legal e pelos documentos de referências para a formação de professores implicam

mudança na concepção dessa formação. A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) produziram Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as etapas da Educação Básica e à Secretaria de Educação Superior (SESU) cabe, juntamente com a SEF e a SEMTEC, produzir as referências para a formação dos professores que atuam naquele nível do ensino.

(...) O governo brasileiro já admite, depois de vinte anos, o quanto a Lei 5.692 de 1971 foi prejudicial para a formação e qualificação dos professores formados nas escolas de magistério e nos cursos de licenciatura superior, a citada Lei, que reformulou os níveis do ensino primário, ginásial e secundário, fundindo-os em dois ciclos de estudos: 1º grau e 2º grau, criaram também o ensino médio profissionalizante que, mais tarde, redundou num completo fiasco. (VEIGA 2002 p.98)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo então Ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos,

a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Este trabalho pretendeu tecer algumas reflexões sobre a importância da formação do professor da Educação Infantil. É importante que as propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam a respeito dos seguintes fundamentos norteadores: Princípios Éticos, Princípios Políticos, Princípios Estéticos.

Na lei 9.394/96 Art. 62º fala que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve ter nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação com a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O professor deve ser capaz de usar técnicas, mas com o princípio teórico que obteve na formação universitária, Selma Garrido (2002) reafirma a importância da universidade nesse processo.

A sólida formação (...) só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um processo emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja muito justa e igualitária. (GARRIDO, 2002, p.45).

De acordo com Gadotti (2005) o professor deve saber para ensinar, como deve ser o ensino, quais as novas estratégias que devem ser usadas a fim de melhorar o aprendizado dos alunos.

O professor deve ser político, ter cultura geral. Ser educador é aquele que ama o que faz, tem vocação que nasce de um grande amor e esperança.

Não há dúvida da necessidade e importância de se formar professores para o ensino fundamental em nível superior; os professores de Educação Infantil e de 1º a 5º ano, precisam de um sólido domínio de conteúdo específico e das práticas investigativas que lhe são conexas.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Infantil - Um pouco de história

A nova Constituição brasileira, que entrou em vigor no dia 05 de outubro de 1998, assegura em seus artigos referentes à educação que

o dever do Estado com a educação efetivar-se-á medida a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Essa “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 208)

Desde que a escola existe como instituição, vários têm sido os programas pedagógicos propostos para a educação das crianças. Compreender o que foram esses programas, analisando a escola do ponto de vista histórico pode revelar muito sobre a situação da pré-escola nos dias atuais. Por essa razão, será descrito aqui um breve histórico da pré-escola, desde sua origem.

Até o século XVII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias. A fragilidade das crianças pequenas era, assim, muito grande, de tal maneira que essas morriam facilmente. Seus pais não deixavam de ficar penalizados, mas viam- nas substituídas por outra recém-nascida; ao longo de suas vidas, as mulheres davam à luz muitos filhos, tendo como certo que muitos deles não sobreviveriam à primeira infância.

As crianças que conseguiam atingir certa idade só passavam a ter uma identidade própria, a ser consideradas como indivíduos na comunidade social, quando conseguiam fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com os quais estavam misturadas. Nesse período definiram-se os rumos da educação que visava, antes de tudo, corrigir as crianças, que, acreditava-se, nasciam sob o estigma do pecado, e guiá-las para o caminho do bem (OLIVEIRA, 1992).

No século XVIII, via-se a criança como um ser primitivo, irracional, não pensante. Atribuía-se a ela modos de pensar e sentimentos anteriores à lógica e aos bons costumes. Era preciso educá-la para desenvolver nela o caráter e a razão – traços que estavam fora dela, e presentes nos adultos. Na realidade, não podendo

compreender as pequenas criaturas naquilo que as caracterizava, instituía-se um padrão adulto para estabelecer julgamento. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta.

Se na época medieval a vida era basicamente rural, e apenas a aristocracia e o clero, que cuidava da manutenção da vida espiritual e religiosa tinham acesso à cultura e à educação, com a expansão do comércio e a formação de outra classe social (os comerciantes) as coisas começam a mudar. A expansão do comércio fez com que essa classe fosse conquistada cada vez mais pelo poder político, opondo-se à aristocracia (reis, rainha, duques, barões etc., senhores das terras e de maior parte das riquezas). Esse movimento culminou com a Revolução Francesa, quando as pessoas do povo e os comerciantes tomaram de assalto as instituições aristocráticas e, o marco desse movimento é a Queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789. A classe social que realizou esse desenvolvimento é a que chamamos de burguesia.

Para os burgueses, a educação dos filhos tornou-se muito importante, na medida em que, sem formação e sem conhecimentos adequados, os futuros adultos não poderiam conseguir posições sociais mais favoráveis, caso os pais não tivessem. As escolas assumiram então o papel de ponto para o futuro, de etapa preparatória para a vida e o trabalho, preparando a criança para assumir funções adultas.

Essa preparação estava vinculada ao lugar que cada criança ocuparia na sociedade: para os filhos dos burgueses, que ocupariam cargos de técnicos, administradores, legisladores e intelectuais, destinava-se um ensino mais longe e aprofundado. Para os filhos dos trabalhadores braçais, que viriam a ser mão-de-obra da sociedade, destinava-se apenas uma educação básica (OLIVEIRA, 1992).

Como advento da Revolução Industrial (século XIX) e o crescimento das cidades, tornaram-se cada vez maior a necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas indústrias. Um grande número de mulheres, que anteriormente morava nos campos e dedicava-se a casa e aos cuidados com as crianças, passou a ter de trabalhar nas cidades, fora de casa, nas indústrias. A sociedade encarregou-se do cuidado

com as crianças, que permanecia em creches ou instituições de cunho assistencialista. Foram essas instituições, destinadas à guarda dos filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa, que deram origem à pré-escola dos dias atuais.

2.2 Atualidade

O impacto talvez mais forte recebido pela escola básica no século XX não partiu de um educador. Foi obra de um psicólogo, suíço *Jean Piaget*. O centenário de seu nascimento foi celebrado em 1996 com vários eventos científicos mundo afora.

Piaget dedicou a vida a estudar as engrenagens da inteligência, do nascimento à maturidade do ser humano. Decifrou sucessivos degraus na evolução do raciocínio. Não empregou as descobertas para propor novos métodos de ensino, mas trabalhou pela educação em organismos internacionais e não fugiu de tomar partido em disputas

pedagógicas. Suas pesquisas tiveram efeitos profundos no processo de progresso da educação (SAVIANI, 1999).

Já nos anos de 1920, deram aval teórico a pedagogos inovadores, entre eles o francês *Célestin Freinet*. Hoje, sua obra continua viva. E a matriz do construtivismo, linha educativa em rápida expansão no Brasil. Foi preciso quase meio século, contudo, para que a influência de Piaget se fizesse sentir mais amplamente no ensino básico brasileiro e de maneira nem sempre percebida com clareza.

O construtivismo uma concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (SAVIANI, 1999).

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio

de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue, etc. Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significativo.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/MEC, 1998) propõe um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições de educação infantil, nos estados e municípios. A prática educativa deve se organizar, nos primeiros três anos de vida, de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras nas demais situações; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; explorar e atualizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc., para o uso de objetos diversos; na faixa etária de quatro a seis anos, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades

para que as crianças sejam capazes de ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interações; explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc.; para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A música na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massa é muito

intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância (MEC, 1998).

Para Brougère (1995), brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinhas, etc., são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação-social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações

sociais, aprendendo aos poucos e articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

2.3 A formação do professor

2.3.1 Prática reflexiva

A Educação infantil constitui hoje um segmento importante do sistema educacional do país, reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Diante dessa realidade é fundamental repensar o fazer pedagógico na Educação Infantil, buscando uma aprendizagem mais significativa.

A capacitação de professores para atuar nesse fundamental momento da construção do indivíduo é algo que merece atenção e análise. Nesse sentido como deve ser, de fato, o fazer pedagógico para que haja um ensino de qualidade nessa modalidade, considerada, hoje, tão importante?

Partindo do estudo e análise de textos de Perrenoud, em seu livro “A prática reflexiva no Ofício de Professor” (2002) observa-se que as sociedades se transformam e mudam. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento das pessoas. As desigualdades se deslocam se agravam. A modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo.

Que lições deve-se extrair disso para a formação dos professores da Educação Infantil?

Durante muito tempo, o perfil do professor para esse nível educativo estava relacionado ao modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar e educar crianças pequenas. No entanto, essa concepção fundamentada na “feminização” do magistério e, mais especificamente, da Educação Infantil é, na atualidade, amplamente contestada, já que estudiosos da área (ROCHA, 1999; GALVÃO; GHESTI, 2003; KRAMER, 2005) têm enfatizado cada vez mais a complexidade que envolve o trabalho nesse segmento. A diversidade das situações educativas que emerge no contexto da Educação Infantil tem direcionado a necessidade de uma formação que contemple as especificidades da educação nessa fase da vida. Sobre isto, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais.

Sem dúvida, convém ressaltar que sua preparação deve também sofrer alterações. Os professores são os mediadores e

intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar.

O bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais. Assim, também a preparação do professor deve caminhar para enfrentar as mudanças.

É importante enfatizar que o professor de Educação Infantil deve construir e assumir sua identidade docente desvencilhando-se da imagem de mãe e mulher que historicamente está associada a esse profissional.

Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, pois depende muito pouco do progresso técnico.

É considerado, por Perrenoud (2002), que não é possível fazer tudo na formação inicial do professor, quando ela se limita a poucos anos de formação profissional. Todavia, a formação inicial de um professor continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais que se dedicam à educação. A formação de bons professores, acima de tudo se deve a pessoas com

motivação para aprender sempre, com experiências próprias e alheias e com reflexão contínuas sobre o fazer docente.

Sob este ponto de vista, a formação inicial orienta o futuro professor sobre a necessidade e importância da reflexão sobre sua prática. Mas a inquietação que induz sobre a reflexão é constantemente fomentada, uma vez iniciada na formação inicial e mais e mais embasada na formação continuada. Nada disto pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato do professor ter passado por um curso de formação. Todos nós refletimos para agir, durante e depois da ação sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciando a mesma cegueira, porque nos falta lucidez, coragem e método. Nenhuma destas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência.

Para o professor iniciante, o desafio é lhe ensinar ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, métodos epistemológicos e posturas reflexivas. Além disso é importante criar ambientes de partilha e de reflexão com colegas e gestores de como se age em sala de aula.

A formação continuada dos professores assumiu, ultimamente, característica importante na pedagogia moderna. O professor se faz todo dia, acrescentando saberes da ciência da educação. Felizmente, muitas modalidades de formação específica têm surgido e priorizado práticas que auxiliam a dirimir as falhas na docência dos diversos níveis de ensino. E essa modalidade de formação específica também atinge a Educação infantil.

Todavia, deve-se lembrar que toda mudança gera resistência e mesmo insegurança.

Se na formação inicial do professor não lhe foi ensinado a refletir, analisar ou mesmo mudar a sua prática pedagógica, as mudanças, por vezes sugeridas nos cursos de especialização, poderão acarretar dificuldade de aceitação. No entanto, um dos objetivos destes cursos seria conseqüentemente, preparar o professor para esta mudança. E isto deve acontecer concomitantemente à sua prática pedagógica.

É desejável que todos os professores se tornem formadores, tanto no caso do trabalho com alunos mais velhos, quanto principalmente, no caso de professores de Educação Infantil.

Muitos educadores têm se debruçado no estudo da ação dos professores de educação infantil considerando que esta fase da escolaridade é base para toda a formação da personalidade da criança. Ao conscientizar-se que a Educação Infantil constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento e educação da criança, torna-se imprescindível conhecer as características infantis para que se possa avançar nos conhecimentos mais específicos e, assim, atender às necessidades reais da criança, principalmente nos aspectos emocionais e sociais. Trata-se então, de saber como funciona o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária.

2.3.2 Bases teóricas da educação infantil

Este capítulo tem como embasamento teórico o estudo e análise do livro “Com a pré-escola nas mãos” de Kramer (1993).

Foi recorrido, inicialmente à história, à sociologia, à antropologia e à psicologia, para fornecer uma fundamentação teórica sólida da Educação Infantil. Também foram estudadas as principais

teorias e tendências pedagógicas, voltadas à prática da educação de crianças de quatro a seis anos, considerando essas áreas do conhecimento básicas para o nosso estudo.

2.3.2.1 Contribuições da história

A educação no Brasil só passou a ser encarada como obrigação do Estado e direito de todos nos últimos cinquenta anos, em especial a educação de quatro anos, a antiga escola primária. Com a Lei 5692/71, a educação primária básica foi de quatro para oito anos de duração passando a se chamar ensino de 1º grau para crianças dos 7 aos 14 anos, sendo obrigatório em todo o território nacional. Apesar de um terço da população dessa faixa etária estar fora da escola a baixa qualidade de ensino também é um dos fatores responsáveis pela evasão escolar e o baixo nível de aprendizado em algumas regiões do País.

Somente a partir da década de setenta que a importância da educação infantil é reconhecida e as políticas governamentais

começam a ampliar o atendimento a crianças de quatro a seis anos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9394/1996, reconhece-se o dever do Estado de oferecer creches e educação infantil para todas as crianças de zero a seis anos.

Evidentemente que o trabalho dentro dessa escola deve ter a qualidade necessária para beneficiar essas crianças em todo seu potencial.

2.3.2.2 Contribuições da sociologia

A escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas simultaneamente ela não tem o papel de conservar a sociedade. A escola, para crianças até seis anos tem que contribuir com as demais instâncias sociais, no sentido de tornar a sociedade mais democrática.

A função pedagógica do trabalho com crianças de até seis anos é capaz de favorecer o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos que podem contribuir no desempenho cognitivo das séries seguintes do Ensino Fundamental.

A fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos (KRAMER, 1993, p.19).

Os conflitos não devem ser abafados ou reforçados e sim trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social seja construtiva, valorizada, e que possa desenvolver autonomia, identidade, cooperação e solidariedade com as demais crianças.

2.3.2.3 Contribuições da psicologia

A psicologia tem contribuído de forma efetiva para conhecermos o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas: sensório-motora, sócio afetiva, simbólica e cognitiva. Permite também compreender como as crianças constroem o seu conhecimento; são subsídios fundamentais para a prática pedagógica, orientando os professores sobre o que as crianças são capazes de descobrir e aprender.

As crianças constroem o seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo esquemas mentais próprios a cada etapa do seu desenvolvimento psicológico infantil. Alguns aspectos merecem destaques:

1. No aspecto sócio afetivo: a criança deve ter uma auto imagem positiva, sendo valorizada nas suas ações e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interação com o grupo aceitando as diferenças existentes: sexo, raça, etc.

2. No aspecto cognitivo: a criança conhece e constrói as noções e os conceitos, observa e relaciona os objetos, incorporam dados e relações e é trocando informações que elas desenvolvem seu pensamento.

3. No aspecto linguístico: a linguagem como forma básica, a comunicação e a expressão manifestadas através das conversas são fundamentais para ampliar sua capacidade de representação e de construção da linguagem-escrita.

4. No aspecto psicomotor: as crianças precisam expandir seus movimentos, explorando o corpo e o espaço físico, através de atividades do seu cotidiano, também é possível que a psicomotricidade

seja desenvolvida. A preocupação de toda proposta pedagógica é de oferecer às crianças um ambiente que propicie a cada uma e ao grupo como um todo, a amplificação de seus interesses e conhecimentos do mundo físico e social: da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais da função pedagógica na Educação Infantil.

2.3.2.4 Contribuições da antropologia

Os estudos antropológicos levam em conta o contexto de vida das crianças e as características dos professores e da escola. As crianças são diferentes e pertencem a classes diversas ou momentos diversos no seu desenvolvimento psicológico. Seus hábitos, costumes e valores interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção, e precisam ser considerados e discutidos.

Essas diversidades nos desafiam a buscar alternativas e estratégias para atender e compreender a partir de suas experiências e condições concretas de vida.

A família deve conhecer a proposta pedagógica da escola e ajudar a construí-la na prática, tornando assim um real diálogo entre

escola e família para que as contradições e as dificuldades sejam superadas em benefício das crianças.

O único critério é a qualidade como requisito para uma educação democrática e para alcançar os mesmos objetivos independente da origem sócio econômica ou cultural das crianças.

As contribuições teóricas apresentadas nos dão os fundamentos para que se possa optar por uma tendência pedagógica, por procedimentos metodológicos e seleção dos conteúdos para um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

2.4 Tendências pedagógicas na educação infantil

A prática pedagógica é muito mais complexa do que imaginamos. Muitos professores não se encaixam exatamente em uma só tendência porque a prática pedagógica usada é mista e está sempre se modificando.

Sabemos que nenhuma prática pedagógica é neutra. Toda ação humana é marcada por uma intervenção, sempre tem aspectos teóricos

subjacentes na ação mesmo que o professor não tenha muita clareza da tendência que utiliza na sua prática pedagógica. No Brasil reconhecem-se hoje, no atendimento crianças de quatro a seis anos, na Educação Infantil, três tipos de tendências; a tendência romântica; a tendência cognitiva e a tendência crítica.

1. A Tendência Romântica: identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar. Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional.

Tais questionamentos lançam os fundamentos da Escola Nova, movimento que irá se aprofundar no século XX. Várias metodologias têm origem nesse movimento, tendo algumas delas exercido forte influência no ensino brasileiro, em particular na educação pré-escolar. O natural da criança; importância do simbolismo; atividades espontâneas e construtivas; a valorização dos interesses e a necessidades da criança. Dando ênfase lúdica nas atividades infantis.

2. A Tendência Cognitiva: Piaget, (1980) quando descreve a aprendizagem, tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui a esta palavra. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, segundo Macedo (1994), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

O desenvolvimento pleno, amplo e dinâmico compete à educação da criança, desde seu período sensório-motor. A escola deverá considerar seus esquemas de assimilação, propondo conflitos cognitivos e reequilibrações sucessivas, assim favorecendo a construção do conhecimento.

3. A Tendência Crítica: A tendência crítica concebe a escola como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social.

Uma das propostas pedagógicas que mais tem trazido contribuição dentro desta tendência é a de Freinet *apud* Kramer, (1966, p. 25).

Influenciado por Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Freinet (1996) criticou a escola tradicional e a escola nova, criando na França, o movimento da escola moderna que atinge, atualmente, professores de vários graus (da pré-escola à universidade), em vários países. Concebe a escola como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social.

E os professores devem se formar e prosseguir com a educação continuada para oferecer um ensino que se torne uma aprendizagem efetiva.

2.5 Formação continuada

O profissional da educação infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e

determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de Educação Infantil.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

Os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e busca-se, em todas as áreas de atuação, refletir sobre novas formas de exercício das profissões. Ideias de Schön (1995) a respeito do profissional reflexivo se impõem neste cenário, propondo a reabilitação da razão prática, a

aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação.

Perrenoud (2007) aplica tais pressupostos ao ofício de professor, que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Com sua habitual competência, o autor mostra que o *“paradigma reflexivo pode conciliar, no dia a dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia”*.

Ao tratar sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização, também Alarcão (1998, p. 106) afirma:

Entendo que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

A forma de pensar a formação e a atuação profissional dos professores se destina a todos educadores que analisam e transformam suas práticas, assim como àqueles que os acompanha: orientadores, formadores, responsáveis por projetos inovadores e políticas educacionais e diretores de escolas.

Fazenda, em “Tá Pronto, Seu Lobo? Didática/Prática na Pré-Escola” EDUC, em (1987), organiza textos de seus alunos do 3º ano de Pedagogia, professores de pré-escola da rede pública e particular de ensino, em escolas formais ou creches, seus autores e parceiros nesta produção.

Autores que mostram o lado sonhador, otimista, cético, prático, enigmático, poético, radical, teórico, pueril e acadêmico nas entrelinhas de seus textos; textos que não trazem respostas fechadas, mas perguntas a alguns problemas pertinentes à sala de aula.

Num primeiro momento, Fazenda aborda questões referentes à pré-escola no estudo da teoria e da prática, da formação do professor, do currículo, da forma de acesso e função da pré-escola.

A teoria adota posturas contrárias e favoráveis acerca da inserção da criança na pré-escola e através da observação da prática

efetiva em pré-escolas na cidade de São Paulo, percebe-se que há uma minoria preocupada em desenvolver um trabalho pedagógico, que defina objetivos próprios e que leve em conta os conhecimentos que a criança possui para a aquisição de novos e uma maioria adepta da pedagogia tradicional cujo objetivo é a preparação para o 1º grau (hoje Ensino Fundamental), utilizando um modelo curricular considerado como “adestramento mecânico”.

A pesquisa da prática mostrou-se reveladora de uma formação ineficiente, falha e fragmentada nos cursos do magistério, requisito básico para um professor de pré-escola na época e da teoria alienada à prática nos cursos de Pedagogia. Vê-se também a atuação de profissionais com as mais variadas formações atuando em pré-escolas e em escolas sem o devido registro.

Fazenda (1987) coloca que a função da pré-escola é de caminhar com a criança, respeitar suas limitações e explorar seu potencial, para isso é essencial um conhecimento teórico e metodológico diversificado, uma compreensão teórica profunda dos prejuízos irreversíveis que uma má educação nesta idade produz.

Pode-se notar que entre os textos há uma preocupação latente pelos autores sobre o que é e o que se espera da pré-escola. Para os pais, um lugar de confiança para deixar os filhos, desde que bem alimentados enquanto trabalham, outros desacreditam que a pré-escola influencie na formação das crianças, ou acreditam na preparação para alfabetização, sem possuir a consciência de que esta é desenvolvida por uma formação tradicional, por exercícios repetitivos e mimeografados.

Verificada também a postura do professor de pré-escola, para alguns é considerada como uma ocupação do tempo, para outros apenas o ofício de cuidar das crianças garantindo silêncio e ordem. Outros se consideram professores instrutores, donos do saber desenvolvendo tarefas que são realizadas pelos alunos da mesma forma, num mesmo tempo com a finalidade de chegar a um objetivo comum, a prontidão: o treino de algumas habilidades como necessárias para a alfabetização. Em geral, os professores não veem em seu trabalho satisfação e prazer. Falta-lhes expressão, criatividade, compromisso para explorar o potencial criador de cada criança decorrente das brincadeiras, dos desenhos livres, exercitando a

capacidade da criança de pensar, falar, ouvir e solucionar problemas individuais e coletivos que possibilitem interação com o outro e com o mundo.

Entretanto vislumbram-se saídas, práticas bem sucedidas desenvolvidas pelos professores, pesquisadores/autores e que revelam a verdadeira função da pré-escola, na valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, sua história de vida, o contexto e a época em que vive seu passado e sua perspectiva de futuro; na valorização do universo criativo da criança cheio de cores, formas, histórias, fantasias, jogos que inventam, estimulando as brincadeiras, o respeito ao tempo de cada um e à sua maturidade; no desenvolvimento da arte através da música, das histórias e dos desenhos como possibilidade de imaginação para conhecer o mundo da criança e não apenas aquilo que se mostra espremido no papel, reproduzindo um modelo dado, já pronto.

Dessa maneira, há a necessidade do professor trabalhar o autoconhecimento, a coerência e a honestidade para uma prática mais segura e confiante com a criança, adquirir o respeito mútuo; trabalhar a expressão artística no sentido de aproveitar e explorar manifestações

do pensamento e do sentimento do aluno; trabalhar a expressão corporal para conhecimento sobre a importância e o benefício de explorar o próprio corpo; revelar as emoções, a sensibilidade e a criatividade além da linguagem verbal e escrita; dar liberdade ao aluno de criar e de participar na elaboração das atividades, oportunidades que são privadas pela cultura do mimeógrafo.

Nesta parceria pode-se perceber que questões levantadas pelos professores/pesquisadores/autores relacionadas a avaliação, a fragmentação do conteúdo e a sua desvinculação ao cotidiano do aluno, à formação do professor, à teoria alienada da prática, dentre outras, ainda permeiam o contexto escolar atualmente, desde a pré-escola até a universidade, bem como a cultura do mimeógrafo muitas vezes hoje substituída pela do livro didático ou pela do xérox.

De acordo com Kramer (2005) em entrevista a TV Brasil, a formação é um direito de todos os professores, e a área da Educação Infantil, tradicionalmente, os docentes não têm formação específica para o trabalho com a criança pequena. Em 1994, quando começou o curso de especialização em Educação Infantil, na PUC – Pontifícia Universidade Católica foi a primeira vez que no Brasil se reconheceu

o direito de todas as crianças das creches e pré-escola terem professores preparados adequadamente para atendê-las.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acabou sendo aprovada em 1996. A aprovação da Lei concretizou a necessidade da formação adequada para os professores da Educação Infantil.

A proposta, desde a criação é instrumentalizar os profissionais da Educação Infantil, dar o que se chama de fundamentos teórico-práticos. Ou seja, considera que tanto a teoria é importante, como é importante a reflexão sobre as práticas desses professores. As responsabilidades da formação dos professores propriamente ditas são: coordenadores, diretores, supervisores, ou seja, eles têm uma atuação também como formadores dos seus próprios professores, em creches, pré-escolas e escolas que tenham turmas de Educação Infantil.

O que se tem aprendido, ao longo desses anos, através desta proposta, fundamentalmente, é trabalhar com uma concepção de criança como cidadã, criança que é sujeito social, sujeito de direitos, a

criança que é produtora de cultura, além de estar inserida numa cultura que interfere nela, que a influencia.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudo teórico mostrou-se a importância da formação adequada do professor que trabalha na Educação Infantil uma vez que o ensino nesta etapa da aprendizagem visa oferecer condições, propiciar oportunidades e estímulos dos mais variados para a criança educar-se, socializar-se, formar-se independente e autônoma para enfrentar situações de conflitos dos mais diversos, apropriando-se do processo de aprendizagem como sujeito de sua história. Foram abordados os aspectos da preparação inicial do docente e o seu aperfeiçoamento nas atividades de educação continuada.

Sabemos que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e sempre é necessário buscar, em todas as áreas de atuação, reflexões sobre novas formas de exercício das profissões. Não é possível fazer tudo na formação inicial do professor. Todavia, esta etapa ainda é um

dos momentos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais que se dedicam à educação. A formação de bons professores, acima de tudo se deve a pessoas com motivação para aprender sempre, com experiências próprias e alheias e com reflexão contínuas sobre o fazer docente.

Desta forma, o professor deve desenvolver, assim como sua prática na formação profissional, em última instância, todos os saberes de ordem, admitindo que a prática também é uma reflexão em e sobre a ação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, 1ª formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. (ORG.) Caminhos da profissionalização do magistério – Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Difel, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O professor na pré-escola. vol 1 2 ed. Brasília: Globo, 1990.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. vol. 1. São Paulo: Ed. Parma, 1998.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. vol. II. São Paulo: Ed. Parma, 1998a.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. vol. II. São Paulo: Ed. Parma, 1998b.

BROUGÈRE, Grilles. É brincadeira: jogos e materiais ajudam crianças pequenas a crescer. In: Mãe Educando. n° 250. abr./ 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1987.

FERREIRA, Nilda Neves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. Ática, São Paulo 1993.

MACEDO, Lino de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra 1999.

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

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de publicações – NUP, 1999.

SAVIANI, Demeral. Escola e democracia. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. e Carvalho, M. Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança e sua dimensão pedagógica. Brasília, 2002.