

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SHEILLA SILVA PARREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções e práticas docentes e formação
continuada de professores**

UBERABA (MG)

2007

SHEILLA SILVA PARREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções e práticas docentes e formação
continuada de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Eulália Henriques Maimone

**UBERABA (MG)
2007**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Parreira, Sheilla S.

P248e Educação infantil : concepções, práticas docentes e formação continuada de professores / Sheilla S. Parreira. – 2007.

101 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eulália Henriques Maimone
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2007

1. Educação Infantil. 2. Professores - Formação. 3. Aprendizagem. 4. Brincadeiras infantis. I. Título.

CDD - 372

SHEILLA SILVA PARREIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções e práticas docentes e formação continuada de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.a. Dra. Eulália Henriques Maimone
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof.a. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça
Costa
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

À D. Vera Maria Marquez Palmério, por ter acreditado na possibilidade deste trabalho e assim custeá-lo por meio de concessão de bolsa.

À Sociedade Educacional Uberabense – SEU, instituição esta que me acolhe como profissional e desafia-me todos os dias a me aprimorar.

Ao Time RH pelo apoio de sempre.

Ao André Coimbra pelas contribuições iniciais.

Ao Colégio Ricardo Misson, pela possibilidade da pesquisa.

À diretora do Colégio Prof.^a Elizabete e às Professoras que se dispuseram a ser entrevistadas, sem vocês, o estudo não seria possível.

À minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Eulália Henriques Maimone, a quem admiro por sua competência e sensibilidade e que foi fundamental nas leituras e orientações que ajudaram a constituir o corpo teórico deste estudo, que, embora tenha assumido o leme do barco em meio a uma tempestade, mesmo assim chegamos lá.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Campoy Scriptori, a primeira pessoa que me orientou, e que em diferentes momentos me proporcionou crescimento, como acadêmica e como pessoa.

Ao Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada e a Prof.^a Dr.^a Alaíde Rita Donatoni pelas valiosas contribuições e pelo direcionamento do estudo na banca de qualificação.

A todos os Mestres do Mestrado por refletirem com a turma durante os seminários temáticos, o que muito ajudou no esclarecimento das profundas e complexas questões que permeiam a educação.

Aos colegas do Mestrado, com quem pude compartilhar ricas experiências humanas e de aprendizagem.

À Denise Léa Moratelli, que acreditou neste trabalho, mais até que eu mesma, e percorreu comigo a trajetória do mestrado, desde a seleção, as alegrias, os sofrimentos, as angústias e as expectativas, sempre acolhedora, com palavras provocativas e encorajadoras, proporcionando-me a chegar mais próximo de mim mesma.

Às amigas Eliana Gallo, Márcia Palhares e Wilza Mara, por suas presenças nas discussões e enriquecimento de parte do texto e disponibilidade na aquisição empréstimo dos livros que alimentaram os meus pensamentos na construção da pesquisa.

À família Parreira, que me apoiou e torceu sempre por esta conquista.

Aos meus pais que me fizeram “gente” com muito esforço e dedicação, em especial a minha mãezinha, que cuidou de mim e toda a minha família nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Ao meu esposo, pela colaboração inestimável durante toda a trajetória do mestrado. Não fosse sua disponibilidade em assumir responsabilidades destinadas às “mulheres” junto a casa, à nossa filha, certamente eu não teria conseguido. Pelos momentos de confidências, pelo empenho, carinho e incentivos constantes.

À Maria Júlia, minha razão de viver, que soube suportar minhas ausências em parte dos momentos que deveriam ser só dela.

E a todas as pessoas que, de uma forma e de outra, contribuíram para que este estudo se tornasse consistente.

Meu muito obrigada a todos vocês, que Deus retribua por tudo aquilo que não conseguirei retribuir.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai José Humberto Parreira Azevedo (*in memoriam*), homem íntegro, que me ensinou a ter caráter, pela pedagogia do exemplo, a minha mãe Maria Helena da Silva Parreira, mulher forte, batalhadora, que admiro e me espelho todos os dias, a fim de aprender mais um pouco com ela, que é muito rica e engrandecida como pessoa.

Aos meus irmãos, cunhados e cunhadas Humberto e Keina, Ricardo e Vasti, Livia e Gil, Cárita e Tito; e em especial aos meus sobrinhos lindos: Luana, José Humberto, Ana Laura, Helena e Gildeon, por fazerem parte da família mais maravilhosa que alguém poderia ter.

Á minha filha Maria Júlia e ao Gisley, meu marido lindo, pela paciência e grande apoio que me deram durante a construção deste trabalho

EPÍGRAFE

METADE

*“Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio.
Que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca.
Porque metade de mim é o que grito, mas a outra metade é silêncio.
Que a música que ouço ao longe seja linda, ainda que triste.
Que a mulher que eu amo seja sempre Amanda, mesmo que distante.
Porque metade de mim é partida e a outra metade é saudade.
Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas
com fervor, apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem
inundado de sentimento.
Porque metade de mim é o que penso e a outra metade é um vulcão.
Que o medo da solidão se afaste, que o convívio comigo mesmo se torne ao
menos suportável.
Que o espelho reflita em meu rosto o doce sorriso que eu me lembro de ter
dado na infância.
Porque metade de mim é a lembrança do que já fui, a outra metade eu não
sei...
Que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer
aquietar o espírito.
E que o teu silêncio me fale cada vez mais.
Porque metade de mim é a platéia e a outra, a canção.
E que minha loucura seja perdoada.
Porque metade de mim é amor e a outra metade...
Também”.*
Oswaldo Montenegro

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa sobre a Educação Infantil, concepções e práticas docentes e formação continuada de professores e tem como objetivo discutir, a partir do que pensam os professores da Educação Infantil do Colégio Ricardo Misson, instituição mantida pela Sociedade Educacional Uberabense / UNIUBE, sobre a formação de professores, como condição de aperfeiçoamento profissional. Iniciou-se por um estudo diagnóstico de como estes professores vêem à Educação Infantil e as contribuições da formação continuada promovida pela escola. Tomando como referência a contribuição teórica de Vygotsky, que serve de base ao projeto pedagógico da instituição, e as concepções e práticas relatadas por um grupo de professoras do Colégio em questão, buscou-se verificar o significado atribuído ao brincar no ambiente educacional. Para isso, a pesquisadora utilizou-se de entrevista semi-estruturada, sendo as respostas avaliadas de forma quantitativa e qualitativa. Foram abordadas questões sobre a aprendizagem da criança pequena, o brincar no processo de desenvolvimento infantil e a formação continuada de professores. Os resultados apontaram para uma divergência entre o que a instituição propõe e o que as professoras verbalizam, além de sugerirem que a maioria das professoras, por falta de informações e formação necessárias sobre esta faixa etária, dentro do enfoque teórico escolhido, permanece em antigas posturas, enquanto educadoras de crianças pequenas. Para tal, a formação continuada dos professores poderá propiciar oportunidades para a melhor compreensão dos princípios filosóficos que norteiam a psicologia histórico-cultural, a fim de que as docentes possam ser agentes decisivos no processo de desenvolvimento da criança pequena, de modo a favorecerem a promoção de um ensino com maior qualidade.

Palavras-chaves: Educação Infantil; formação continuada de professores; o brincar infantil.

RESUMEN

Este trabajo es una investigación sobre la Educación Infantil, concepciones y prácticas docentes y formación continuada de profesores y tiene como objetivo discutir, a partir de lo que piensan los profesores de la Educación Infantil del Colegio Ricardo Misson, institución mantenida por la Sociedad Educativa Uberabense / UNIUBE, sobre la formación de profesores, como condición de perfeccionamiento profesional.

Se inició por un estudio diagnóstico de cómo estos profesores ven a la Educación Infantil y la contribuciones de la formación continuada promovida por la escuela. Eligiendo como referencia la contribución teórica de Vygotski, que sirve de base al proyecto pedagógico de la institución, y las concepciones y prácticas relatadas por un grupo de profesoras del Colegio en cuestión, se buscó averiguar el significado atribuido al jugar en el ambiente educacional. Para ello, la investigadora se utilizó de entrevista semi estructurada, siendo las respuestas evaluadas de forma cuantitativa y cualitativa. Fueron abordadas cuestiones sobre el aprendizaje de chiquillos, el jugar en el proceso de desarrollo infantil y la formación continuada de profesores. Los resultados apuntaron para una divergencia entre lo que la institución propone y lo que las profesoras hablan, además de sugerir que la mayoría de las profesoras, a causa de desinformación y formación necesarias sobre esta franja etaria, dentro del enfoque teórico escogido, permanece en antiguas posturas, mientras educadoras de chiquillos. Para tal, la formación continuada de los profesores podrá propiciar oportunidades para la mejor comprensión de los principios filosóficos que fundamentan la psicología histórico-cultural, a fin de que las docentes puedan ser agentes decisivos en el proceso de desarrollo de los chiquillos, de modo a favorecer la promoción de una enseñanza con mayor calidad.

Palabras-clave: Educación Infantil; formación continuada de profesores, el jugar infantil.

ABSTRACT

This study is a research on Elementary Education, conceptions, teaching practice and continuing teacher education and has the goal to discuss, from what the Elementary Education Teachers from Ricardo Misson school think, which is an institution that is kept by an Uberabense Educacional Society/Uniube, about the teacher education, as a condition for professional improvement. It was started by a diagnostic study to check how these teachers see the elementary education and the contributions of the continuing teacher education offered by the school. Taking as reference the theoretical contribution of Vygotsky, which is the base of the pedagogical project of the institution and the conceptions and teaching practice told by a group of teachers from the school which was investigated, this study intended to verify the meaning attributed to the playing in the educational environment. To do it, the researcher used semi-structured interview which the answers were evaluated quantitatively and qualitatively. This study presented topics about how young children learn, the playing in the young children's development process and the continuing teacher education. The results pointed out a divergence between what the institution proposes and what the teachers say, besides that, the results suggest that most of the teachers because of lack of information and necessary educational formation about the children's age, keep the same old positions while teaching young children, according to the theoretical approach chosen in this study. Thus the continuing teacher education will be able to offer opportunities for the teachers to understand better the philosophical principles that guide the cultural-historical psychology so that the teachers can develop an important role in the young children's development process, in order to offer an education of better quality.

KEY-WORDS: Children education; continuous education of teachers; the children's' joke.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABCZ	– Associação Brasileira de Criadores de Zebu
CLT	– Consolidações de Leis Trabalhistas
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRM	– Colégio Ricardo Misson
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBRAPA	– Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias
FAPEMIG	– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAZU	– Faculdades Associadas de Uberaba
FIUBE	– Faculdades Integradas de Uberaba
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	– Plano de Atenção ao Estudante
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SEU	– Sociedade Educacional Uberabense
UNIUBE	– Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UM POUCO DA HISTÓRIA.....	17
1.1 Educação na Cidade de Uberaba.....	17
2 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE.....	19
2.1 O Fundador e sua Trajetória de Vida	19
2.1.2 Mário Palmério e a Política	20
2.1.3 Mário Palmério e a Literatura	20
2.1.4 Mário Palmério e a Educação	21
3 A CRIANÇA PEQUENA E A CONSTITUIÇÃO DE SEU ESPAÇO NA EDUCAÇÃO ..	24
3.1 A História da Educação Infantil.....	24
3.2 Educação Infantil no Brasil	28
3.3 Aspectos Legais da Educação Infantil.....	28
3.4 Educação e Contexto: Tendências Pedagógicas	30
3.5 Concepções de Educação Infantil	33
4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
4.1 O Brincar.....	37
4.2 Formação de Professores	41
5 CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
5.1 O Colégio Ricardo Misson - CRM.....	45
5.1.1 Caracterização da População Atendida	47
5.1.2 Proposta Pedagógica do Colégio	47
5.2 Problemática e Justificativa.....	50
5.3 Sujeitos da Pesquisa	53
5.4 Procedimentos para a realização da pesquisa.....	54
5.4.1 As Entrevistas.....	54
5.5 O que pensam as Professoras sobre a Educação Infantil.....	55
6 ANALISANDO OS RELATOS DAS PROFESSORAS	79
6.1 Síntese das respostas por porcentagem	79
6.2 Síntese das respostas por temas	81

6.2.1 <i>Educação</i>	81
6.2.1.1 Princípios Educacionais.....	81
6.2.1.2 Educação Infantil.....	82
6.2.2 <i>O Professor</i>	83
6.2.2.1 Funções do professor.....	83
6.2.2.2 Formação do professor	84
6.2.3 <i>O Aluno</i>	85
6.2.3.1 A criança pequena	85
6.2.3.2 O Escolar.....	86
6.2.4 <i>O Brincar</i>	86
6.2.4.1 Concepção institucional.....	87
6.2.4.2 Concepção das professoras	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA MANTENEDORA DO COLÉGIO RICARDO MISSON.....	97
APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PROFESSORES...	98
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO	99
APÊNDICE 4 – DADOS PARA A PESQUISA.....	100
APÊNDICE 5 – QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	101

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 de 20/12/1996, em seu Art. 21 aponta que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E no seu Art. 29 apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de desenvolver, de forma integral, a criança de até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com o Art. 30, essa educação é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade, sem objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental, como prevê seu Art. 31.

Para a formação do docente e sua atuação, a lei, em questão, prevê, conforme o Art. 62, que para atuar na educação básica, a formação desse profissional far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades 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.

A partir do preconizado pela LDB, entendemos que o professor, já como profissional da educação, tem que ter oportunidade de participar de um programa de formação continuada dentro da escola, que atenda às suas necessidades profissionais.

A formação docente é alvo de várias pesquisas e, apesar de existirem diferentes propostas para a formação desse profissional, é ainda um tema em que muito há que se discutir. Por considerar que não se faz uma boa educação sem bons professores, entendendo-se aqui por bons professores aqueles profissionais competentes, bem preparados e devidamente instrumentalizados, para atuar inclusive na esfera social, algumas instituições escolares têm se preocupado com o seu preparo. Oferecem uma formação continuada, ou até mesmo a formação em serviço a seus professores, buscando uma educação com qualidade. Sendo o Colégio Ricardo Misson uma instituição educacional, mantida pela Universidade de Uberaba, que oferece uma formação continuada para os seus professores, instigou-me a conhecer melhor a sua prática educativa. O ponto de partida foi investigar o que pensam os professores desse Colégio sobre a Educação Infantil e as contribuições que atribuem a uma formação continuada, problemática traduzida nas seguintes questões: O que pensam os

professores sobre os reais objetivos da Educação Infantil e sobre seu papel como educadores? Qual o significado atribuído por estes professores ao brincar no ambiente educacional? Quais as contribuições de uma atividade de formação continuada para os professores no exercício de suas funções?

Para que se possa refletir e discutir sobre a proposta de formação continuada existente na instituição, a pesquisa teve como sujeito o professor que atua na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, já que não oferece atendimento a crianças de 0 a 3 anos, ou dando continuidade ao seu trabalho nas séries iniciais..

A pesquisa que, ora se apresenta, justifica-se tendo em vista que nos meios educacionais brasileiros é comum a idéia de que, para ser professor de criancinhas, não é necessário ter tanta preparação como para ser, por exemplo, professor de outros níveis de ensino. Basta constatar que alguns sistemas de ensino prescindem desses profissionais, substituindo-os por pessoas que apenas cuidam das crianças, em creches e outras instituições, indicando um descuido com o educar essas crianças.

Para evitar que essa situação se perpetue, faz-se necessário investigar as condições que o professor de Educação Infantil possa ter, para ser considerado como qualificado tanto quanto, ou mais, que os demais profissionais de outros níveis de ensino.

A presente pesquisa iniciou-se com caráter exploratório, visando à compreensão do que pensam as professoras da Educação Infantil e séries iniciais, o que permitiu refletir e discutir sobre os dados levantados, dando-lhe um corpo descritivo.

Para entender melhor a escolha deste Colégio, o primeiro capítulo, intitulado Um pouco da história que trata da Educação na cidade de Uberaba, resgata a constituição dos espaços educacionais na referida cidade, bem como apresenta o histórico da Universidade de Uberaba – UNIUBE, contando-nos quem foi à pessoa de seu fundador, Mário Palmério até chegar à contextualização histórica do Colégio Ricardo Misson.

No capítulo seguinte, denominado “A criança pequena e a constituição de seu espaço na educação”, é possível visualizar como a criança foi, aos poucos, tendo um lugar na sociedade e sendo atribuída importância ao seu desenvolvimento e, com isso, uma maior preocupação com a Educação Infantil no Brasil.

No mesmo capítulo, abordam-se também as influências sociais, políticas, econômicas, que a educação recebeu e vem recebendo até os dias atuais, bem como um quadro geral das tendências pedagógicas, dos aspectos legais e das concepções de educação.

O capítulo três sobre “O Brincar na Educação Infantil e a Formação de Professores” vai tratar de como as brincadeiras na infância têm um papel de fundamental importância,

tendo em vista que esta etapa da vida é caracterizada pela atividade do brincar, sendo desenvolvida como forma de apropriação do mundo adulto. Como a mediação da aprendizagem na pré-escola se dá pelo professor, este capítulo irá também tratar da formação desse profissional, já que se reconhece a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança.

Em seguida, no capítulo quatro, é apresentado o que pensam as professoras sobre a Educação Infantil e as práticas de formação continuada existentes no Colégio.

Nas considerações finais, são sugeridos encaminhamentos para futuros trabalhos, tendo em vista que este estudo foi realizado de forma não concludente, mas como uma abertura a novos estudos.

1 UM POUCO DA HISTÓRIA

1.1 Educação na Cidade de Uberaba

Na história da cidade de Uberaba é possível acompanhar a influência recebida do Estado de Goiás e dos imigrantes portugueses, sobretudo quanto aos costumes e cultura, bem como para os ensaios de nomes para a mesma tais como: Arraial, Desemboque, Nossa Senhora do Desterro de Uberaba, entre outros. O reconhecimento oficial, tanto pela Igreja quanto pelo Governo Real, foi a partir do Decreto Real, instituído pelo rei D. João VI, em 2 de março de 1820, o qual significou a emancipação e gerência própria em assuntos de ordem política, civil, militar, religiosa e intelectual.

Desde então, o intelectualismo uberabense foi bastante expressivo, tendo como representantes membros do clero, literários, representantes da imprensa. Com o surgimento de vários grêmios literários, a partir de 1850, Uberaba viveu um dos períodos áureos desse intelectualismo, que permaneceu até meados da década de 30 do século passado.

Baseado nisso, Pontes (1970, p. 396), afirmou que o primeiro passo, a partir da existência dos grêmios para o desenvolvimento da educação nessa cidade, acontecia através da instrução primária, ministrada em 1933, pelos estabelecimentos: Grupo Escolar Brasil; seis escolas municipais (sendo quatro urbanas mistas e duas suburbanas mistas) e ainda quatorze escolas particulares. A instrução secundária era ministrada pelos seguintes estabelecimentos; Escola Normal do 2º grau (estadual), e cinco particulares; Colégio Nossa Senhora das Dores (Escola Normal do 1º grau), Colégio Sousa Novais; Colégio Diocesano Estadual; Liceu Minas Gerais e Seminário Diocesano. O ensino técnico profissional era ministrado apenas na Escola de Comércio José Bonifácio. Já o ensino superior era ministrado por cinco estabelecimentos particulares: Escola de Farmácia e Odontologia, Escola de Topografia, Faculdade de Direito, Seminário Diocesano e Escola Apostólica.

A partir da evolução educacional e pela multiplicação das suas escolas secundárias e superiores, Uberaba tornou-se um centro universitário de relevante importância no cenário nacional.

É possível visualizar os primeiros passos da educação na cidade de Uberaba, considerando uma cidade de porte médio, com 186 anos de existência e quase trezentos mil habitantes. Representa ainda um pólo econômico de grande influência regional e nacional,

tendo como principais atividades: agricultura, pecuária, comércio e indústria. Com uma infraestrutura bem organizada, é também um referencial artístico, cultural e intelectual do Triângulo Mineiro, reforçada pela grande quantidade de instituições de ensino públicos e particulares em todos os níveis: básico, fundamental, médio e superior.

E, diante disso, é que a trajetória da Universidade de Uberaba se confunde com a história da cidade, ou seja, ambas ao longo de suas histórias voltam-se para a formação e o desenvolvimento das pessoas.

2 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE¹

Para saber sobre a história da Universidade de Uberaba, é necessário ter conhecimento sobre a trajetória de vida de seu fundador, Mário de Ascensão Palmério e sua influência na história política, literária e educacional em Uberaba.

2.1 O Fundador e sua Trajetória de Vida

Mário de Ascensão Palmério, o fundador da UNIUBE, nasceu em Monte Carmelo (MG), no dia 01 de março de 1916, sendo filho de Francisco Palmério e de Maria da Glória Palmério. Fez seus estudos secundários no Colégio Diocesano de Uberaba (MG) e no Colégio Regina Pacis, de Araguari (MG), licenciando-se em matemática em 1933. Em 1935, matriculou-se na Escola Militar de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), de onde se desligou, no ano seguinte, por motivos de saúde. Em 1936, ingressou no Banco Hipotecário e Agrícola de Minas Gerais, sendo designado para servir na sucursal de São Paulo; lá, iniciou-se no magistério secundário, como professor de Matemática no Colégio Pan-Americano e depois em outros estabelecimentos. Deixou o banco e dedicou-se exclusivamente ao magistério. Em 1939, matriculou-se na seção de Matemática da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, época em que passou a lecionar também no Colégio Universitário da Escola Politécnica, por nomeação do Governo daquele Estado. Tempos depois, deixou São Paulo para abrir na cidade mineira de Uberaba o Liceu do Triângulo Mineiro.

Professor, educador, político e romancista fundou em 1940, o Lyceu do Triângulo Mineiro, mais tarde denominado Colégio Triângulo Mineiro, a primeira iniciativa de investimento na educação. Diante da existência do Colégio Marista Diocesano para meninos e o Colégio Nossa Senhora das Dores para meninas, trouxe uma proposta ousada para a época, propondo a primeira escola mista da cidade de Uberaba. Este Colégio foi, durante algum tempo, sediado nos prédios onde hoje se localiza o Campus Centro da Universidade de Uberaba, e nesse período foi criada também a Escola Técnica de Comércio do Triângulo Mineiro.

¹ Algumas informações sobre a UNIUBE foram transcritas tal qual no site www.uniube.br

2.1.2 *Mário Palmério e a Política*

Mário Palmério iniciou sua carreira política em 1950, sendo eleito Deputado Federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro. Na Câmara dos Deputados, exerceu, durante todo o primeiro mandato, a vice-presidência da Comissão de Educação e Cultura. Foi reeleito em 1954, passando a integrar a Comissão de Orçamento e a Mesa da Câmara dos Deputados. Voltou a ser reeleito em 1958.

Em setembro de 1962, foi nomeado pelo Presidente João Goulart para o cargo de Embaixador do Brasil no Paraguai. Assumiu o posto em 10 de outubro do mesmo ano. Permaneceu nessa missão até abril de 1964, período em que marcou sua presença tanto no campo da diplomacia quanto da cultura naquele país, já que também se dedicou à música. Compôs muitas guarânias e polcas paraguaias, destacando-se, entre elas, "Saudade" "Noches de Assuncion" e "No Digas No".

2.1.3 *Mário Palmério e a Literatura*

Mário Palmério também se dedicava à literatura e, aos 40 anos em 1956, publicou seu primeiro livro, fruto de uma aventura intelectual cujo propósito era bem outro, isto é, a política. "Vila dos confins nasceu relatório, cresceu crônica e acabou romance [...]", segundo confessa o próprio autor, na publicação de seu livro.

Em 1965, quando regressou ao Brasil, isolou-se em sua fazenda São José da Cangalha, no sertão do Mato Grosso e ali escreveu "Chapadão do Bugre", romance para o qual vinha colhendo, desde o êxito de "Vila dos confins" abundante material lingüístico e de costumes regionais, o qual recebeu de toda crítica os maiores elogios. Lançado em outubro de 1966, o romance teve várias edições.

Como resultado de seu trabalho e reconhecimento de sua contribuição para a cultura do país, no dia quatro de abril de 1968, foi eleito para a vaga de Guimarães Rosa na Academia Brasileira de Letras, passando a ocupar a cadeira de número dois. E foi recebido em 22 de novembro de 1968, pelo acadêmico Cândido Mota Filho.

Em busca de temas para novos livros, Mário Palmério decidiu morar na Amazônia, embora tenha planejado ficar um mês, permaneceu lá por um ano. Nessa primeira viagem, equilibrando-se em folclóricos regatões - termo que designa ao mesmo tempo o barco (de 15 metros por 4) e o homem que faz o papel de mascate das águas - Palmério percorreu a

Amazônia ocidental e registrou em centenas de fotografias as realidades socioculturais da região. Além da exuberância da paisagem natural, suas imagens são povoadas por sertanistas, missionários, mineradores, seringueiros, militares e povos indígenas. Voltou a Uberaba (MG) e retomou a Amazônia em 1978, desta vez para uma permanência de nove anos.

Durante esses nove anos, viveu no barco que ele mesmo projetou e batizou de "Fray Gaspar de Carvajal", e viajou nele pelo rio Amazonas e seus afluentes, levantando dados sobre a realidade física, social e cultural da Região Amazônica. Recebeu neste período, inúmeras visitas de cientistas e naturalistas de quase todo o mundo, interessados pela flora e fauna do lugar.

2.1.4 *Mário Palmério e a Educação*

Mário Palmério, professor e educador, sempre se interessou pelos assuntos educacionais, e, após a autorização do governo federal, em 1947, criou a Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro, e em menos de dez anos, outras duas escolas entraram em funcionamento: a Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro, em 1951 e a Escola de Engenharia do Triângulo Mineiro, em 1956. Empreendedor, construiu em Uberaba (MG) a Cidade Universitária em terreno de área superior a 300.000 m², e o Hospital "Mário Palmério", da Associação de Combate ao Câncer do Brasil Central, o maior nosocômio em todo o interior do Brasil. A cidade de Uberaba (MG), desde então, não foi mais a mesma, já no início dos anos 50, voltou-se para o ensino superior.

A história da hoje Universidade de Uberaba, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, instituição sem fins lucrativos, começou a partir de 1972, onde as faculdades isoladas deram lugar a uma nova organização e a instituição passou a se chamar Faculdades Integradas de Uberaba, ficando conhecida pela sigla FIUBE. A mudança possibilitou que se criassem, em 1973, os cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Estudos Sociais e Comunicação Social. O ano de 1981 marcou a fusão com a Fista - Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino. Com a medida, a FIUBE incorporou os cursos de Letras, Filosofia, História, Geografia, Estudos Sociais, Ciências (Química, Matemática e Biologia), Pedagogia (Supervisão Escolar nas escolas de 1º e 2º graus, Orientação Educacional, Administração Escolar) e a habilitação Jornalismo, do curso de Comunicação Social.

Com toda estrutura educacional já em atividade, em 1988, a mais importante das conquistas e mais significativa, para quem se dedicou tanto à educação, aconteceu com o

reconhecimento da instituição como Universidade de Uberaba por parte do Ministério da Educação. A mudança garantiu à instituição autonomia para a criação de novos cursos. Entre 1989 e 1991, a Universidade de Uberaba passou a oferecer as graduações em Engenharia Agrícola, Tecnologia em Processamento de Dados, Administração de Empresas, Engenharia Elétrica, Arquitetura e Urbanismo e Ciências Econômicas, e mais duas habilitações no curso de Pedagogia: Magistério das séries iniciais do 1º grau e Pré-escola.

Além da Fundação do Lyceu do Triângulo Mineiro e das Faculdades de Odontologia, Direito e Engenharia, Mário Palmério teve papel importante na criação do primeiro curso de Medicina de Uberaba (MG).

No ano de 1996, Mário Palmério, já com a saúde fragilizada, em meados do mês de abril, nomeou Marcelo Palmério, seu filho mais velho, para assumir o cargo de Reitor da Universidade de Uberaba. Nesse mesmo ano, no dia 24 de setembro, Mário Palmério faleceu em Uberaba (MG).

Com a nomeação de Marcelo Palmério como Reitor, em 1997, a instituição deu um passo importante para se firmar também como centro de excelência no ensino superior na área da saúde. Por decisão do Conselho Universitário foi autorizada a criação dos cursos de Medicina, Farmácia Industrial, Biomedicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Medicina Veterinária. A implantação desse último é resultado de uma parceria com a ABCZ - Associação Brasileira dos Criadores de Zebu e a FAZU – Faculdades Associadas de Uberaba (antiga Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba), em cujo campus funciona o Hospital Veterinário. Um ano, depois o Conselho autorizou a abertura do curso de Enfermagem.

O ano de 1997 marcou ainda o início do programa de Pós-Graduação *lato sensu* da Universidade de Uberaba. Em 1999, tem início o Mestrado em Educação, voltado para a pesquisa em formação de professores.

Também, em 1997, a instituição colocou em prática um processo de profundas mudanças na estrutura voltada para o ensino de graduação. Atualização de currículos, qualificação do corpo docente, por meio de contratações de mestres e doutores e a capacitação dos profissionais da casa foram algumas das medidas colocadas em prática. Junto veio a transformação da estrutura física, através da reforma e construção de novos prédios e a implantação de laboratórios adequados para dar suporte ao aprendizado prático dos alunos, bem como a inauguração de uma moderna biblioteca.

Em 2000, a Universidade de Uberaba colocou em funcionamento o seu Programa de Educação a Distância, oferecendo, inicialmente, especialização em Cafeicultura Irrigada, cujo projeto está integrado ao Instituto de Formação de Educadores.

No ano de 2006, a Universidade de Uberaba mantinha os seguintes cursos de graduação: Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciências Aeronáuticas, Ciências Biológicas, Comunicação Social (Jornalismo - Publicidade e Propaganda, Relações Públicas), Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Farmácia Industrial, Fisioterapia, Fonoaudiologia, História, Letras (Português-Inglês / Português-Espanhol), Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Normal Superior, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Química, Serviço Social, Sistemas de Informação, Terapia Ocupacional e Turismo.

Oferecendo também cursos tecnológicos em Gestão de Agronegócios; Design de Interiores; Gestão de Trânsito; Negócios da Moda; Tecnologia Automobilística e seqüencial em Automação Industrial, cursos de formação superior em dois anos, além de um Mestrado em Educação: Formação de Professores e especializações em diversas áreas.

A Universidade está credenciada como Instituição de Pesquisa junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Com a missão: "Promover o ensino e a geração de conhecimento, formando o profissional comprometido com uma sociedade mais justa". (UNIUBE, [2000?]), possui diversos projetos aprovados pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) e pela EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias).

A comunidade acadêmica da UNIUBE conta também, com vários programas de apoio, criados para dar suporte às atividades de docentes e discentes, no interior e fora do Campus. Atualmente funcionam os programas de Tutoria, Iniciação Científica, Apoio à Pesquisa, Monitoria e o PAE (Plano de Atenção ao Estudante). Esse último, além de assistência jurídica, oferece atendimentos nas áreas de Odontologia, Psicologia, Nutrição, Fisioterapia, Biomedicina, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Farmácia Industrial.

Integrado a todos esses produtos e serviços ofertados a UNIUBE mantém ainda uma escola de ensino infantil e básico.

3 A CRIANÇA PEQUENA E A CONSTITUIÇÃO DE SEU ESPAÇO NA EDUCAÇÃO

3.1 A História da Educação Infantil

A educação da criança pequena tem hoje um enfoque diferenciado do que já teve, em séculos passados, no início de seu percurso em que era tratada como adulto. A infância era acompanhada e cuidada pelos parentes mais próximos com influência direta do grupo em que a criança pertencia. A responsabilidade de cuidar, educar e direcioná-la era exclusividade dos pais, e/ou da família, no ambiente doméstico, não havia nenhum espaço educacional destinado a ela.

Ao longo deste percurso, da história da criança, pode-se perceber que a mesma não tinha espaço destinado a sua educação, já que, segundo Oliveira (1992), “tradicionalmente o contexto mais aceito de desenvolvimento infantil tem sido o ambiente doméstico onde a criança é atendida pela mãe ou por outras figuras familiares”. (p.17). Diante disso, faz-se necessário conhecer melhor como se deu a constituição do espaço da criança pequena na educação.

Em um breve histórico, pode-se observar que na idade medieval não distinguiu criança e adulto. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; “é mais provável que não houvesse lugar para infância naquele mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

A partir do século XVI, surge um novo sentimento no meio familiar em relação à criança, chamado pelo mesmo autor de “paparicação”, e, a partir daí, a criança é reconhecida com um papel relevante na família.

Como a história da criança não se dá no vazio, por estar inserida em um contexto social, há que considerar as grandes transformações econômicas que ocorreram no século XVII, sinalizando outra considerável mudança na infância, e a família passa a se organizar em torno da criança, preocupando-se com o que possa acontecer com ela. Neste período, o cenário educacional tornou-se um espaço para acolher as crianças pequenas, enquanto suas mães ingressavam ao mundo do trabalho, sendo a mulher incorporada na força de trabalho assalariado.

Neste contexto em que as mulheres de diferentes camadas sociais foram assumindo outras atividades fora do lar, houve a necessidade de ajuda no cuidado e educação dos seus filhos.

Tal necessidade, de acordo com Oliveira (1992),

[...] surge e se modifica historicamente de acordo com as transformações das condições sociais concretas vividas pelos diferentes grupos sociais. Conhecer a história do aparecimento da creche entre nós poderá auxiliar os educadores que hoje nela trabalham a tomarem consciência das funções que ela foi desempenhando e as perspectivas que se abrem para a sua ação hoje”. (p. 17).

Com a revolução industrial, surgiram depois das escolas, as creches e pré-escolas para atender esta nova realidade social. Segundo Bujes (2001), estas instituições educacionais passaram a existirem também, por razões que se “identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social”.(p. 15)

A primeira visão sobre a instituição de ensino para crianças pequenas foi pautada no mercantilismo, já que teve a intenção de favorecer o acesso à leitura religiosa, principalmente, entre os séculos XVI e XVII.

Essa mudança influenciou bastante a vida de alguns escritores como Rousseau, no século XVIII, e mais tarde a de Decroly, Montessori, Freinet que reafirmavam ser esta fase (a infância) de grandes cuidados e atenção dos adultos com as crianças. Com Freud, essa concepção ganha ainda uma abordagem ímpar, como sendo um ser dotado de sexualidade, dentre outros.

No século XX em que o modo de se encarar os fenômenos sociais mudou, começou-se a refletir o que é ser criança e a importância de acompanhar a infância para a formação de um futuro adulto. Foi aí que esse momento específico do desenvolvimento humano passou a ter relevância e mereceu a atenção da sociedade com a criação de espaços destinados para a educação de crianças pequenas denominado por Bujes (2001) escola moderna, sendo importante o nascimento desta, que trouxe várias condições, dentre elas,

[...] uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, *as escolas*; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e como ensinar; e também, uma desvalorização dos outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, p. 15).

Steinberg e Kincheloe (2001), dentro de outro enfoque, afirmaram que a infância é um artefato não só biológico, mas também social e histórico, e que é a sociedade quem cria a idéia de infância, e sempre que mudanças sociais surgem, também a idéia de infância se altera, juntamente com as configurações de unidade familiar, com as novas tecnologias, acessos a informações diversas e outros. No entanto, veremos que a concepção infância não é algo definitivo, imutável e apenas biológico, mas que varia de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade.

Diante deste cenário, a educação infantil, tornou-se necessária envolvendo dois processos, que segundo Bujes (2001) “são complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. (p. 16). Educar seria propiciar a interação com as outras crianças e pessoas, com o mundo em si, dando-lhe condições para que a mesma consiga atribuir significados às experiências vivenciadas ao ambiente em que está inserida. Já o cuidar vai além de suprir as necessidades fisiológicas, que Maslow [199--] apresentou como necessidades básicas que se manifestam em primeiro lugar, tais como “fome, sede, sono e outras de origem corporal; uma necessidade de uma categoria qualquer precisa ser atendida para que a necessidade seguinte se manifeste” (p. 87). Tais necessidades, de cuidado e educação, surgem e se modificam historicamente de acordo com as transformações socioeconômicas concretas em que vivem os grupos sociais. Com isso Bujes (2001) aponta que o cuidar incluir,

[...]preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão”) até a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família [...]. (p. 16).

Para a mesma autora, a sociedade ao levar os pais de crianças pequenas, a não terem alternativas, senão ao trabalho, torna-se obrigatório a promoção e oferta de “ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade.” (p. 17). Baseado nisso, evidenciou-se a obrigação da sociedade de se ter políticas públicas voltadas para a educação, e que essas são resultantes das políticas que regem todo o sistema capitalista e se reflete na organização e nas práticas escolares, bem como interferiram e interferem nas diferentes concepções de infância.

Por tais razões, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para

um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. Para, além disso, porém, penso que as creches e pré-escolas vão ainda, por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. (BUJES, 2001, p. 21).

Dessa forma, o século XX é marcado por um grande número de publicações referentes à infância: Piaget, Vygotsky, Wallon, Leontiev, Winnicot, Benjamin, e muitos outros. Tais trabalhos influenciaram em diversos países, inclusive no Brasil, no sentido de enriquecer as discussões e sobre o espaço educacional da criança pequena.

No mesmo período em que se deram tais influências na cultura brasileira, houve a estruturação do Colégio Ricardo Misson, e como filosofia de trabalho essa Escola é norteadada por algumas concepções, dentre elas a sócio-interacionista de Vygotsky (apud REGO 1988) que aponta para o significado das atividades no desenvolvimento da criança, dizendo,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 87).

Dentre as tantas concepções de infância, a de Vygotsky nega a existência de estágios de desenvolvimento universais válidos para todas as crianças. São as condições ambientais, históricas ou familiares que determinam as oportunidades para o desenvolvimento de cada indivíduo; a criança reconstrói internamente pela atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Ela vai aprendendo e se modificando.

De acordo com Martins (2002) a linguagem intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o momento de seu nascimento; por si só, a criança não se apropria qualitativa e quantitativamente dos conhecimentos desejáveis que alcança por meio de interações profícuas com os elementos mais experientes do seu grupo social.

Com essas concepções, o Colégio Ricardo Misson, em sua prática pedagógica, também valoriza as interações em sala de aula, estabelecendo papéis bem-definidos de educador e educando, mas também permitindo a aprendizagem entre os próprios educandos que têm experiências diferenciadas. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado. “É fundamental destacarmos que importante no

processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado.” (MARTINS, 2002, p. 121).

3.2 Educação Infantil no Brasil

Com momentos marcantes e cheios de rupturas, a história da educação no Brasil vem evoluindo. Desde os seus primórdios, a educação tem sofrido influências, sempre com a tendência em se apresentar um molde, uma pedagogia pronta, um modelo imposto aos povos. As tribos indígenas que neste país residiam foram massacradas, desrespeitadas em sua cultura, seus valores, sendo obrigada a “adequar” a educação imposta pelos portugueses, baseada nos modelos europeus. A primeira delas foi quando os portugueses propuseram um modelo de educação, baseado nos parâmetros europeus, em seguida com os jesuítas veio o método pedagógico, a moral, os costumes e a religiosidade, que predominaram no Brasil por mais de duzentos anos (1549 a 1759), no século XVI. Em seguida, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas instalando-se o caos na educação até a chegada da Família Real. Com a vinda, João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia, que foram na época espaços destinados ao aprendizado. Porém, a educação não teve papel principal nesse período.

Assim como na história da educação da sociedade, nas comunidades primitivas, a própria comunidade era responsável pela educação, a escola era a aldeia.

3.3 Aspectos Legais da Educação Infantil

Para retratar o histórico da educação infantil no Brasil, apresentamos os embasamentos teóricos e leis que foram criados, tendo em vista atender às necessidades dessa sociedade.

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil, as famílias assumiam tudo. (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Continuando a idéia do autor, a partir do século XIX essa situação começa a mudar. No período precedente à proclamação da República, já começam a se observar iniciativas isoladas de proteção à infância, visando ao combate das altas taxas de mortalidade infantil.

Em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo foram criados os primeiros jardins-de-infância, sob os cuidados de entidades privadas. Em 1899, fundou-se, também por particulares, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu à criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a idéia de assistência científica à infância.

Reivindicações operárias foram sendo canalizadas ao governo e, em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher que previa instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho, visando facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas. E, em 1943, o presidente Getúlio Vargas criou a legislação específica, C.L.T. – Consolidação das Leis de Trabalho, a referida lei determinou a organização de berçários pelas empresas para acolher os filhos destas mulheres operárias durante o período de amamentação. Segundo Oliveira (1992),

Tal lei, entretanto, abria espaço para que outras entidades, que não a própria empresa empregadora da mãe, realizassem essa tarefa através de convênios. Contudo, o que se observou foi que o poder público não fiscalizou a oferta de berçário pelas empresas. Esta pequena conquista não foi, em geral, efetivada na prática. Poucas creches e berçários nas empresas foram organizados nesta época e mesmo posteriormente. (p. 19).

De 1940 a 1960, o agravamento dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista intensificou-se e, em 1942, o Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”. Apesar de todas essas iniciativas, não contavam com material apropriado para a educação de crianças, além de serem realizados de forma assistencialista.

Uma mudança também importante ocorreu em 1961, (Lei 1024/61) que aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino. Posteriormente, lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino; “a Constituição Federal de 1988 define a educação infantil como um direito da criança e uma opção da família”. (ROSSETI-FERREIRA, 2001, p. 183).

Essa forma de pensar a função e os personagens da educação infantil é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 e ainda na principal lei referente aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros: o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA.

O ECA veio legalmente reconhecer a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Ou seja, não podem mesmo ser considerados adultos, pois não são adultos. Não possuem o mesmo conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento da sociedade e de suas instituições. Não possuem o mesmo poder de negociação, de organização e reivindicação de seus direitos. Por isso, eles devem estar garantidos em uma lei especial, com o ECA. (ROSSETI-FERREIRA, 2001 pg. 184).

Enfim, todas essas novas instituições ou legislações nada mais são que demonstrações e reflexos da concepção de infância dessa nossa sociedade atual, na qual a função das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental passam a ser mais um lugar adequado para a mãe deixar o filho enquanto trabalha. As novas leis entendem que a educação já começa nos primeiros anos de vida, e é papel das creches e pré-escolas participarem desse processo junto com a família e a comunidade. Na atualidade, há uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança.

Paralelamente às diferentes concepções de infância, entendendo melhor o respaldo legal que ampara a criança, garantindo-lhe formação, à necessidade de se criar um espaço para a criança, a influência das mudanças ocorridas na sociedade e na organização político-educacional para gerir a educação, têm-se, em função mesmo de todos esses fatores, as tendências pedagógicas e as concepções de educação, apresentadas resumidamente a seguir.

3.4 Educação e Contexto: Tendências Pedagógicas

Focando a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, busca-se, no decorrer deste capítulo, abarcar a criança na história, evidenciando-se como esta concepção de criança e a idéia de infância vão sendo construídas pouco a pouco de forma não linear; além disso, evidenciar como as tendências educacionais influenciaram ou ainda influenciam toda a prática pedagógica ao longo da história, conforme explicitado por Custódio (2006),

As tendências pedagógicas expressam as concepções de homem, de cultura e de educação, ao longo da história, e traduzem-se em políticas públicas educacionais, que, por sua vez, moldam uma forma determinada de organização escolar e da escola, com métodos próprios, conteúdos, avaliação e relação professor-aluno. (p. 71).

Para entender como as funções do processo educacional no interior da sociedade estão interligadas às tendências pedagógicas, há que se conhecê-lo.

Conhecer a classificação e a descrição das tendências pedagógicas auxiliará no entendimento e na reflexão da prática docente no ambiente educacional.

As tendências pedagógicas são classificadas em liberais e progressistas de acordo com a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, estando classificadas por Libâneo, da seguinte forma: Pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista); Pedagogia Progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

A Pedagogia Liberal é uma manifestação de um tipo de classe social. Para entendermos melhor, o termo liberal apareceu, como esclarece Libâneo (1985), “como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de sociedade de classes.” (p. 21). Esta sustenta a idéia de que a escola, segundo o mesmo autor,

[...]tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (p. 22).

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realizações sociais; predomina a palavra do professor, as regras e o intelectualismo. Esta, segundo o autor supracitado, “caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa”. (p. 22). Há nesta tendência pressupostos de que o aluno precisa esforçar-se para assumir uma posição na sociedade, sendo de responsabilidade deste auto-superar nas suas limitações e dificuldades para acompanhar os demais. Em tal tendência, a criança é vista com a mesma capacidade de assimilação de um adulto, apenas em fase de desenvolvimento diferentes, sendo a aprendizagem transferida de um adulto por meio de treino para a retenção do conhecimento.

A escola da tendência liberal renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação, a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no

grupo. Sendo a educação um processo interno, parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Apresentando-se, em duas versões distintas: a renovada progressista, tendo a escola o papel de adequar as necessidades dos alunos ao meio em que o mesmo está inserido, foi difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira, Montessori, Decroly e Piaget; a renovada não-diretiva, a escola a partir dessa tendência foca a formação de atitudes, sendo orientada pela auto-realização e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

Continuando o pensamento de Libâneo (1985), a tendência liberal tecnicista “subordina a educação à sociedade tendo como função a preparação de “recursos humanos” (p. 23), ou seja, dá ênfase na formação de mão-de-obra para a indústria, dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas a técnica de descoberta e aplicação; a educação é um recurso tecnológico por excelência. O interesse imediato da escola é de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas; a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico.

Já a pedagogia progressista, segundo o mesmo autor, parte de uma análise crítica das realidades sociais que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. E, com isso, diferencia-se das anteriores, uma vez que passa a ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. Esta tem-se manifestado em três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

O que caracteriza a tendência libertadora é a sua atuação “não-formal”; ao contrário das outras, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica. Temas geradores são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, não sendo importante a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Essa tendência tem como seu principal representante o educador brasileiro Paulo Freire. Esta tendência vai se opor às tendências anteriores, tendo em vista que a educação tradicional é denominada “bancária”, que, segundo Freire (1987), nesta visão de educação “bancária”, “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos[...].” (p.58-59).

Já a escola da tendência progressista libertária, apresentada por Libâneo (1985), tenta exercer uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário.

A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança, de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. De acordo com o mesmo autor, a autogestão envolve o conteúdo e o método, tanto o objetivo pedagógico, quanto o político.

“A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professoras, programas, provas etc.), retirando a autonomia”. (p.36)

Por último, a escola da tendência progressista crítico-social dos conteúdos, nas palavras do autor supracitado, prega que “a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”. (p.39). O papel dessa escola é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos; a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Ao analisar uma das tendências atuais do pensamento pedagógico, que é o construtivismo, Duarte (2000) argumenta que esse movimento apresenta características escolanovistas, sendo um retorno ao ideário da pedagogia liberal, tal como a classifica Libâneo (1985), autor antes referido.

Por outro lado, Gasparin (2005) defende a aproximação entre o ideário de uma pedagogia histórico-crítica de Saviani e a psicologia histórico-cultural de Vygostky. Ambas têm, como matriz filosófica, o materialismo histórico e dialético.

A instituição ora objeto deste estudo, como já referido no capítulo anterior, tem uma proposta pedagógica que denominou de sócio-interacionista. Resta saber o que pensam os docentes da instituição, que foram entrevistados, sobre essa proposta.

3.5 Concepções de Educação Infantil

A existência de diferentes concepções de educação e de objetivos educacionais podem ser constatados nos currículos das instituições de Educação Infantil.

Assis e Assis (2003) ressaltaram a concepção sobre educação a qual se objetiva em preparar a criança da pré-escola para enfrentar o Ensino Fundamental e os currículos. Os adeptos dessa concepção valorizam tanto as habilidades básicas de aprendizagem, quanto o desenvolvimento sócio-emocional da criança.

Diante disso, a Educação Infantil, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, poderá proporcionar aos alunos uma qualidade de aprendizagem, pela qual possa se prevenir o fracasso no primeiro grau, ou seja, seu projeto pedagógico deve ter caráter educativo, voltado à formação para a educação inicial. Essa é uma concepção de Educação Infantil, que considera esse nível de ensino como uma extensão para baixo da escola, não tendo, pois características próprias, se não a de momento preparatório.

Feldmann (1983, p. 49), por outro lado, apresentou a escola como fator determinante no processo de mudanças ocorrentes na sociedade. Porém a escola, por si só, não garante o desenvolvimento completo da pessoa, como explicitado em Piaget (2002), quando comenta sobre o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, votada pelas Nações Unidas,

[...] a proposição toda pessoa tem direito à educação como o afirma solenemente o princípio de nosso artigo 26, significa, pois em primeiro lugar: “Todo ser humano tem direito de ser colocado, durante sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica”. Ora, essa formação é mais complexa do que possa parecer, e não será necessária uma especial perspicácia para que se perceba – ao examinar os indivíduos adultos e normais, representativos de uma razoável média humana – que as personalidades verdadeiramente lógicas, donas de seu pensamento são tão raras quanto os homens verdadeiramente morais e que exercem sua consciência em toda sua plenitude. (p. 32).

A escola para dar conta de se constituir como uma condição de desenvolvimento pleno, a partir do ambiente educativo, formando a criança nos fatores intelectual e moral, precisa ser mais do que um lugar agradável, onde se brinca, ri, interage. Esse espaço provocativo para o conhecimento, de relações interpessoais, precisa ser estimulante, onde se possa sonhar, dar vazão à fantasia, à brincadeira, que são próprios da infância, como também ser um espaço educativo, afetuoso, que garanta a integridade da criança; e com adultos/professores capazes de proporcionarem-lhes vivências diversificadas e enriquecedoras. Profissionais preparados, com conduta adequada para conduzir este processo de descobertas e de crescimento, a fim de que as crianças fortaleçam sua auto-estima e desenvolvam suas capacidades.

Auto-estima que se refere à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem sua origem ainda na infância. Algumas práticas podem ser prejudiciais ao bom andamento deste processo, como por exemplo, a colocação de apelidos pejorativos nas crianças (“manhosa”, “burro” etc.). Os profissionais das escolas infantis que mantêm um comportamento ético para com as crianças, não permitem que sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa de fazer com que as crianças lhes sejam obedientes, deflagram sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-as se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos. (FELIPE, 2001).

Uma terceira vertente prega que durante a formação escolar, em diferentes âmbitos de aprendizagem, o aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposições, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado. “É fundamental destacarmos que importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado”. (MARTINS, 2005, p. 121). Existe ainda na Educação Infantil o aspecto do cuidar:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (PALHARES; MARTINEZ, 2001, p. 9).

As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do ambiente, bem como por meio da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. (FELIPE, 2001, p. 27). Duarte (2000) não concorda com a expressão sociointeracionista referida à escola de pensamento de Vigotski, como é comumente usada.

O social em Vigotski não se refere a interações sociais, mas diz respeito a que o indivíduo tem uma história pessoal e uma história social, que é cultural. Daí ter denominado a sua teoria de Psicologia Histórico-cultural e não sociointeracionista.

No desenvolvimento infantil, o brincar tem um papel relevante neste processo, tendo em vista que a criança, desde muito pequena, brinca, primeiro com seu corpinho, com objetos e com o adulto que dela cuida. Mais desenvolvida, brinca com as outras crianças da mesma idade ou até mesmo maiores, interagindo com os outros e, por meio destes, com o mundo. Com a brincadeira, elabora sua visão de mundo, apropriando-se dos bens culturais.

Entendendo-se que a escola é um espaço com uma programação pedagógica, preparada ou não, para trabalhar os conteúdos vividos pela criança ou pelo grupo, há necessidade de um cenário para que a criança, por meio da fantasia, fique mais próxima à realidade vivida. Sendo assim, a escola é de suma importância na vida dos alunos, pois constitui a base essencial para suas ações futuras. Nesse sentido, seu papel é fundamental, pois proporciona meios para que os alunos possam ser capazes de enxergar novos caminhos. Ela ajuda no desenvolvimento dos educandos como seres humanos, capazes de manifestar seus pensamentos e exercer sua cidadania em todos os espaços em que estiverem inseridos.

Assim, por essa concepção de educação, a relação de ensino é assimétrica, como defende Baquero (1998), uma vez que sempre existe aquele que dirige o processo, que é alguém que detém um conhecimento a ser transmitido ao outro, que, por sua vez, vai se apropriar desse conhecimento historicamente construído.

Essa concepção difere daquela porque considera o conhecimento que o aluno é capaz de buscar sozinho ser mais importante, do que o conhecimento que ele aprende com auxílio do outro. Neste último caso, o professor é visto como dirigente desse processo, na escola, mas essa mediação pode também ser exercida por um colega mais capaz em alguma área do conhecimento ou habilidade. A educação é, pois, concebida como um ato intencional (Kishimoto, 1996).

Sendo pelo brincar que a criança pequena entra em contato com o mundo externo e assimila-o, é importante conhecer como o mesmo é visto no ambiente escolar.

No próximo capítulo, veremos a importância da atividade do brincar no desenvolvimento infantil, bem como a contribuição que uma formação continuada de professores nesse processo pode dar.

4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 O Brincar

A infância é caracterizada pela atividade do brincar, sendo desenvolvida como forma de se apropriar do mundo adulto. A essência da infância está no brincar, que constitui sua atividade principal. São nas brincadeiras que as crianças estabelecem contato com o mundo, aprendem a dar significados às coisas com as quais interagem, estabelecem canais e códigos para se comunicarem com o mundo, socializando e incorporando as regras do grupo em que estão inseridas. Para Dornelles (2001, p. 103):

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Além da interação, o contato com o mundo pelo brincar, também favorece a troca, a percepção de como o outro o vê, cada qual com o seu ponto de vista, que necessariamente são pontos de vistas diferentes. O brincar também desperta para o sentido de grupo, provocando interesses comuns, um ou vários motivos para que se possa interagir com o outro. Com significado diferente e especial em cada etapa da vida, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência em buscar coerência e lógica nas suas ações, governando a si e ao outro. No brincar, também é possível pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras.

O brinquedo, para Leontiev (1977, p. 123), “é caracterizado pelo fato de que seu alvo reside no próprio processo e não no resultado da ação. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer”.

Para o mesmo autor, o brinquedo aparece na criança antes de sua entrada na escola, a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que lhe disseram, e assim por diante.

A criança constrói um mundo ilusório pela brincadeira simbólica, a partir de situações imaginárias onde os objetos são usados para substituir outros e, conforme a necessidade do brincar, ela vai empregando com gestos e falas adequados à situação do brincar. Nessa situação, segundo Oliveira (1992),

[...] a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as conseqüências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento. (p. 55)

Felipe (2001) afirmou que para Wallon o desenvolvimento se dá de forma descontínua e a cada estágio do desenvolvimento infantil há uma reformulação com relação aos estágios anteriores, interagindo o sujeito com o ambiente. Já para Vygotsky, segundo Felipe (2001), o processo de desenvolvimento da criança atinge um nível chamado potencial. O nível real refere-se às coisas que a criança consegue fazer sozinha e o nível potencial refere-se às coisas que a criança faz com a ajuda dos outros. Esse nível potencial passa a ser real, à medida que a criança aprende, com esse suporte de um outro. A criança desde, o seu nascimento, estabelece relações com o mundo que a cerca, tal como este lhe é apresentado pela família. Com ingresso à escola, a criança viverá diferentes experiências, ou seja:

[...] seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e particular de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido. (MACHADO, 1996, p. 26).

Entretanto, para um desenvolvimento infantil saudável, a criança precisa ser considerada em sua totalidade (física, psíquica, emocional e social), assim, sua educação vai muito além do cuidar:

[...] o cuidar da criança com sua educação acrescenta-se, neste momento, a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais-pedagógicos. (MACHADO, 1996, p. 26).

Nesse sentido, Vygotski (1988 apud KISHIMOTO, 1996b), diz que "se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras". Para o mesmo autor, o que indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária, é

[...] que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Com isso, o brincar no contexto educacional mostra-se de fundamental importância, proporcionando à criança, dentro desta diversidade de interações, um enriquecimento do seu universo.

Na ação do brincar que é real para a criança, está, segundo Leontiev (1977), a operação lúdica, que é o próprio modo da ação, que também é muito real, porque os próprios objetos dos brinquedos são reais. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, a "ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela". (p. 127).

Continuando a idéia de Leontiev, (1977, p. 130), no período pré-escolar, no brincar, a criança assimila a realidade humana, a partir das operações e ações. Dessa forma, o brinquedo:

[...] não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Precisamos destacar isso porque, embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função "inerente" a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real.

Por meio do lúdico, a criança reproduz na brincadeira/ação, alguma função do adulto, seja ela social ou profissional. E, no contexto escolar, é possível à criança mesclar componentes cognitivos e afetivos, conceitos cotidianos e científicos, e com isso transformar-

se, no que, segundo Vygotski (1989), vai de um plano elementar a outro mais complexo, ou seja, o da emoção, que inicialmente é vista como natural da criança, junto com as demais funções psicológicas e que, nas interações sociais, dão lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Com isso, Vygotski (1989) explicou que os conceitos não nascem com a criança, nem nela se constituem de imediato, sendo fruto de um longo processo que se inicia na infância. Tendo em vista que, para o mesmo autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior, que acontecem dentro de um contexto histórico e social, tendo a cultura um papel fundamental, por fornecer aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isso permite a construção de uma certa ordem e de uma interpretação do mundo real, em que o desenvolvimento psicológico não pode ser descontextualizado, nem visto como um processo abstrato ou universal.

Considerando o desenvolvimento integral da criança e que ela não nasce pronta e se constitui também por meio do brincar e do educar, o Colégio Ricardo Misson, tem como foco principal de suas ações educativas a "ludicidade, encontrada nas brincadeiras, nas histórias, nas músicas, no teatro, nas artes plásticas". (Projeto Político Pedagógico de 2006). O Colégio dispõe, por exemplo, para favorecer o desenvolvimento infantil, por meio da ludicidade, um intervalo de 40 minutos, sendo os dez primeiros destinados ao lanche e os trinta outros, para brincadeiras, livres ou direcionadas pela professora de educação física.

Para Kishimoto (1996), a perspicácia do educador:

[...] leva-o a compreender que a educação é ato intencional, que requer orientação, materializados na função da jardineira usar materiais para facilitar a construção do conhecimento de pré-escolares. Entretanto, a aquisição do conhecimento requer a auto-atividade, capaz de gerar autodeterminação que se processa especialmente pelo brincar.

Mais do que ensinar a ler, a escrever e a somar, a escola pode propiciar à criança o desenvolvimento pleno da sua personalidade, que, segundo Vygotsky, é um ensino, quando aponta para o caminho do desenvolvimento, quando a criança que frequenta a escola tem que aprender a transformar uma capacidade "em si" em uma capacidade "para si".

O brincar irá favorecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita, já que estimula a criança a exercitar articulação motora, as discriminações visuais e auditivas, dando ênfase também aos aspectos físicos e emocionais do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, segundo Veer e Valsiner (1996 p. 358):

[...] o processo de escrever exige funções desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no processo da aprendizagem de como escrever - no processo da educação. O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam.

Diante do exposto, considerar que o processo de escrever exige funções desenvolvidas na criança pode conduzir a uma melhor compreensão do processo da escrita. Este é preparado, durante o brincar infantil, pois a criança também procura imitar o adulto, que desenvolve atividades de leitura e escrita à vista da criança, como práticas da sua cultura. Brincando de fazer como o adulto, ela se prepara para a próxima atividade principal no seu desenvolvimento, que é a atividade escolar, e o professor de Educação Infantil ao ser formado facilitará a mediação dessas aprendizagens.

Assim, não serão apenas os quarenta minutos destinados ao lúdico na instituição que irão conduzir a isso, mas a forma como o brincar é percebido, ou seja, como a atividade principal da criança pequena, conforme pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, uma vez que a necessidade de brincar não tem hora ou lugar, mas é parte integrante da vida da criança em todos os seus momentos.

4.2 Formação de Professores

As políticas públicas do cenário da educação no país interferem direto ou indiretamente no contexto das transformações e organizações das práticas escolares.

No entanto, tal interferência nas práticas escolares não acontecem de modo uniforme. Talvez por se tratar de um país extenso, cada região, escola e professores assimilam as tendências de acordo com as concepções do seu grupo social, sem perder de vista, é claro, os desejos e aspirações da sociedade, de forma a favorecer o conhecimento. Sendo assim, ao se propor formação continuada dos docentes do Colégio Ricardo Misson, não se pode perder de vista qual a finalidade educativa dos conteúdos de ensino, métodos, pressupostos de aprendizagem, bem como o papel dessa escola na sociedade atual.

Pensar, uma formação continuada de professores da Educação Infantil é reconhecer a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança, é discutir sobre a atuação, e sobre os saberes docentes. Segundo Guimarães (2005), formação que poderá orientar práticas educativas que tenham a criança pequena como o centro das decisões políticas, éticas e pedagógicas.

Segundo o mesmo autor, as instituições de ensino de Educação Infantil, precisam ser:

[...] conceitualizadas como espaço para o enriquecimento da infância no sentido de respeitar o seu direito a ambientes, propostas e relações com o meio físico e humano que ampliem as experiências e conhecimentos que possuem e ao mesmo tempo criem novas oportunidades nesse sentido. (p. 1)

Considerando que a atuação do professor da Educação Infantil é específica com crianças pequenas, percebe-se a necessidade da formação focada e específica do profissional desta área, a fim de construir a sua prática educativa pautada no respeito e observação da singularidade dessa fase da vida humana, valorizando e estabelecendo parceria com suas famílias e a comunidade.

Ao falar de formação docente, há que se considerarem seus saberes, ou até mesmo questionar quais os saberes necessários à prática docente, sendo esta, uma preocupação constante por todos aqueles envolvidos no processo educativo. Essa preocupação existe principalmente, porque há uma necessidade de definir esses saberes, como forma de buscar mecanismos para melhorar a educação.

Percebe-se que os professores, hoje, apresentam uma formação profissional para desempenhar suas atribuições no cargo que ocupam, no entanto, não possuem os saberes advindos da ciência da educação, a pedagogia, tendo em vista que as áreas de graduação destes são diferenciadas.

Ao analisar os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, Tardif (2002) afirmou que a questão do saber não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do contexto do trabalho, da experiência de vida e da história da pessoa. Localiza o saber como social e que evolui. “As relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17).

Refletir sobre a formação continuada é pensar muito além do que uma simples proposta de curso, e sim uma atividade sistemática, por meio de reflexões contínuas, como discutido em Marques (2003, p. 206).

São os professores constantemente chamados a operar com pressupostos teóricos outros, não suficientemente explícitos nos cursos de reciclagem ou nos chamados treinamentos em serviço, que mais servem a simplesmente desaprender o aprendido, o que é necessário desde que em substituição, se coloquem não remendos ou paliativos, mas sólidas referências para a continuidade e consistência do aprender fazendo.

Discutir a proposta de formação continuada dos professores da Educação Infantil do Colégio Ricardo Misson é buscar essa reflexão, a partir de suas práticas. Ao fazê-lo, o professor, segundo Marques (2003), constituiu o ser professor, na sua formação humana e profissional, considerando suas relações sociais e a interação homem-meio, o homem construtor e construído por seu meio. O autor em questão defende que tal formação dar-se-á em amplas bases, crítico-reflexivas, no sentido da emancipação humana, hermenêutica, na capacidade de reinterpretar e aproveitar as forças produtivas que estão à disposição dos seres humanos.

Baseado nisso é que Alvarado Prada (1997, p. 109) ressaltava que “a vida humana se articula no cotidiano, sendo constitutivamente insegura por estar sempre em processo. No cotidiano, existe uma troca de experiência que o particulariza e determina identidades das pessoas e também seu comportamento coletivo.”

Nesse sentido, a vida cotidiana, segundo o referido autor, é “o permanente acontecer de relações entre os seres”, sendo assim, o trabalho docente se articula numa contigüidade de situações, que particularizam sua identidade pessoal, tornando o profissional apto em elaborar diferentes níveis de conhecimento, de acordo com a complexidade vivida nas relações cotidianas, exigindo-lhe, assim, a capacidade de abstrair dos conhecimentos as transformações necessárias para provocar mudanças significativas no dia-a-dia.

Uma vez que cada prática está inserida em um contexto determinado, com diferentes pessoas e saberes que se inter-relacionam, o processo educativo não pode ser pensado isoladamente, já que o docente não atua sozinho, nem no vazio.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneira de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p. 50).

Marques (2000) também contribui com a reflexão sobre a formação do educador, ao apresentar em sua obra um breve histórico dos movimentos e associações ligados à

organização e condução dos cursos de formação do educador, no Brasil. Para ele, a profissão de educador supõe um compromisso coletivo solidário, pelo qual se inserem os educadores na esfera política da sociedade ampla, diversificada.

O referido autor, em sua obra, analisou questões ligadas às relações entre a educação e o conhecimento, tendo como referência básica o caráter epistêmico da Pedagogia e a destaca como a ciência do coletivo dos educadores.

Nesse sentido, apresenta uma proposta que se inicia com a reconstrução do curso de Pedagogia, na perspectiva de superar a fragmentação e o isolamento das disciplinas do ensino e da separação entre conteúdo, forma e método.

A teoria, então, é uma abordagem do método, e o método é uma forma de agir, de construir essa teoria. Nas palavras de Marques (2000, p. 113-114):

[...] o método, gerado pela teoria é capaz de regenerá-la a cada passo, significa a flexibilidade, aprendizagem nas e pelas práticas sociais, iniciativa, invenção, arte, estratégia, como capacidades de o pensamento, ou melhor, os sujeitos pensantes auto considerarem-se, transformarem-se e transformarem as condições de sua ação em novos níveis, com alternativas outras, por onde se especifiquem e determinem os procedimentos táticos e o emprego de determinadas técnicas de trabalho.

Enfim, é o caminho onde o professor ao interagir com os alunos e com o conteúdo, desenvolve o seu próprio estilo de atuação, que depois torná-lo-á em prática profissional.

Nesse sentido de desenvolver e aprimorar o corpo docente, o Colégio tem um espaço para estudos denominado de formação continuada que já acontece há cinco anos, caracterizando formação permanente destes profissionais, que, segundo Alvarado Prada (1997, p. 88) é a “formação realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal [...]”. Sendo também uma proposta de formação em serviço que segundo Alvarado Prada (1997, p. 89).

[...] entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes.

Nesse sentido de melhoramento integral é que a proposta do grupo de estudo do CRM é pautada, na tentativa de oferecer um conhecimento não só conteudista, mas levando os educandos a desenvolverem suas habilidades e competências necessárias para uma vida de qualidade.

5 CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 O Colégio Ricardo Misson² - CRM

O Colégio³ Ricardo Misson é destinado a atender crianças de baixa renda, cuja mantenedora é a Sociedade Educacional Uberabense - SEU, instituição com responsabilidades sociais, de natureza filantrópica e sem fins lucrativos, a mesma da Universidade de Uberaba – UNIUBE. A SEU tem como missão: “Garantir e administrar com eficiência e probidade os recursos necessários à manutenção das unidades educacionais sob a sua responsabilidade, promovendo o crescimento social e o desenvolvimento da educação”.

Este Colégio foi criado em 19 de maio de 1959, tendo a direção de Koshiba Toshiro, e foi denominado Escola Ricardo Misson.

Desde 1963, a escola manteve o 1º grau, reconhecido pela portaria de número 09, de 30/07/71, publicada no diário oficial de 11/01/72. Com isso, aumentou consideravelmente o número de alunos matriculados. A partir de 11 de outubro de 1968, a entidade foi decretada como sendo de utilidade pública.

Por meio do Ofício datado de 28 de agosto de 1973, era denominado “Ginásio Ricardo Misson”, após o requerimento da SEU ao Secretário da Educação, a autorização para funcionamento do 2º grau. Esta aprovação se efetivou pelo parecer 215/73 na data de 03/07/73, publicado no jornal “Minas Gerais” de 14/01/73. Com a implantação do 2º grau o então Ginásio passou a ser denominado “Colégio Ricardo Misson”. Os cursos em nível de 2º grau oferecidos foram: desenhista de instalações e laboratorista de análises clínicas. Na direção estava o professor Koshiba Toshiro. Porém não há nos arquivos do Colégio, nada que registre ou detalhe melhor este período de funcionamento do 2º grau.

A Educação Infantil foi implantada no Colégio pelo registro de nº 1260/87, quando já funcionava as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

No ano de 1997, preocupada com as mudanças que vinham ocorrendo na educação, a Sociedade Educacional Uberabense assinou um contrato de prestação de serviços com a

² A caracterização do CRM foi possível, mediante a consultas aos arquivos da escola, bem como por entrevista com a atual Diretora, Professora Elizabete Rodrigues da Cunha, sendo a mesma realizada informalmente, com a intencionalidade de conhecer a escola.

equipe de coordenação pedagógica da Escola Criativa para implantação de uma nova metodologia de ensino. Essa equipe encarregada da administração, coordenação pedagógica e formação de educadores ficou com essa tarefa até o ano de 2000.

No ano de 2001, assumiu a direção do Colégio a professora Elizabete Rodrigues da Cunha, que já fazia parte da equipe como professora de 2ª série, nomeada pelo Magnífico Reitor da Universidade de Uberaba, Marcelo Palmério.

O Colégio Ricardo Misson, que tem como missão: “Respeitar os alunos como seres humanos totais, promovendo seu desenvolvimento integral para o exercício consciente da cidadania universal”, funciona em dois turnos, matutino e vespertino oferecendo a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho pedagógico segue a linha da pedagogia de projetos, com ênfase na arte e nos valores humanos. Os profissionais que atuam como educadores, doze no total, têm formação universitária, seis destes cursos de especialização e dois, mestrado na área de valores humanos.

Todo trabalho pedagógico é acompanhado pelo Instituto de Formação de Educadores da UNIUBE e o trabalho administrativo pela direção da Sociedade Educacional Uberabense.

A escola está situada no bairro Estada Unidos, na Av. Dr. Jesuíno Felicíssimo, próximo a residências, pequenas lojas, mini-mercados, padarias, açougues e farmácias. A escola fica próxima também da praça Carlos Gomes e da Igreja Nossa Senhora de Fátima.

O Colégio Ricardo Misson atende atualmente 240 (duzentos e quarenta) alunos de Educação Infantil, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, com idade entre 05 e 11 anos. O Ensino Fundamental é organizado na modalidade de seriação, com duração mínima de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar e atende a classe de 6 anos e 1ª a 4ª séries.

Sua estrutura física é composta de 05 salas de aula, 01 sala de acompanhamento pedagógico, 01 almoxarifado, 01 almoxarifado de material esportivo, 01 cantina, 05 banheiros, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 para secretaria, 01 sala para produção gráfica, 01 sala para a direção, 01 quadra esportiva, 01 pátio de areia, 01 galpão e 01 jardim em frente ao colégio.

A equipe do CRM é composta por 01 diretora, 11 professoras, 01 auxiliar de biblioteca que também atua eventualmente de acordo com a necessidade, 01 secretária, 01 produtora gráfica, 01 cantineira, 02 funcionários para serviços gerais.

³ Colégio Ricardo Misson é o nome da instituição de ensino mantida pela Universidade de Uberaba, embora a mesma a denomina Escola. No decorrer, no texto, ao me referir ao Colégio, será usado abreviatura CRM.

5.1.1 *Caracterização da População Atendida*

A clientela do colégio é composta por filhos de trabalhadores com baixa renda e, visando garantir a tranquilidade dos funcionários da Universidade de Uberaba, cujos filhos têm preferências às vagas. O colégio é mantido exclusivamente pela SEU.

Apresenta uma estrutura predial pequena, como alguns outros da cidade. Tem um espaço não suficiente e acabado, já que não acolhe todas as crianças que se inscrevem para nele estudar, mas que atende às suas demandas de ensino-aprendizagem de uma educação institucionalizada.

Para o enquadramento, alguns critérios são impostos para matrícula de seus alunos: a renda familiar não deve ultrapassar a cinco salários mínimos; tem prioridade os irmãos de alunos que já estudam no Colégio; tem prioridade filhos de funcionários da Universidade de Uberaba que tenham a renda familiar de, no máximo cinco, salários mínimos; e crianças abrigadas em Instituições para menores abandonados.

A maioria dos alunos residem em bairros que ficam mais distantes do Colégio. As crianças que residem no bairro em que o Colégio está inserido pertencem a uma classe social de salários mais elevados do que é exigido pelos critérios do CRM.

5.1.2 *Proposta Pedagógica do Colégio*

Nos documentos do Colégio, a proposta de atuação, desde 2001, está respaldada no trabalho já implantado pela equipe da Escola Criativa. Segundo o referencial teórico, baseia-se no sócio-interacionismo, garantindo a livre expressão, a criatividade, as relações interpessoais humanizadas, à busca da cidadania, as ações coletivas, a ludicidade, o desenvolvimento das habilidades para se chegar às competências, a busca do desenvolvimento integral do ser humano para relacionar-se de forma harmônica e consciente junto à natureza e aos outros homens, o espírito de solidariedade e respeito às diferenças.

O projeto pedagógico visa a uma educação que garanta o posicionamento crítico dos alunos frente aos acontecimentos e que possam ser capazes de interagir e agir nos espaços, buscando soluções individuais e coletivas. Prioriza a heterogeneidade, entendendo que as relações acontecem de forma mais saudáveis quando a convivência com as diferenças se faz presente, ou seja, o aprender com o outro, o compartilhar, a troca de experiências, o respeitar o tempo do outro, com seus avanços ou suas dificuldades.

O principal objetivo da escola é trabalhar os conteúdos e os questionamentos levantados pelos alunos, procurando integrá-los de forma articulada com as várias áreas do conhecimento, onde cada ação seja refletida e avaliada em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Em entrevista, a direção da escola discute que a aquisição de conhecimentos ocorre por meio da mediação do professor com o grupo de alunos e as relações que se estabelecem entre sujeito/objeto do conhecimento e o meio social. Em sua fala, "Toda aprendizagem é vista como instrumento de formação do 'ser' inteiro, onde os educandos possam recorrer destas aprendizagens para solucionar problemas individuais e coletivos de forma consciente"⁴. Conclui que só assim serão capazes de se perceberem como cidadãos no processo de construção da cultura podendo atuar como construtores e espectadores de todo material cultural.

O projeto pedagógico inicia com a sondagem do professor junto à sua turma sobre qual assunto interessa mais aos alunos. São levantados questionamentos e hipóteses. A partir daí, o professor elabora a rede do projeto articulando o tema com os conteúdos e com as várias áreas do conhecimento, ou seja, as atividades a serem desenvolvidas durante os estudos são programadas de acordo com o andamento das descobertas. Esta construção junto aos alunos é que irá determinar todo o movimento do processo ensino-aprendizagem, sendo este um aspecto forte do colégio.

O professor utiliza-se de sucatas, colagens, desenhos, pinturas, literatura, expressão corporal, música, teatro, dança, construção de álbuns, maquetes, painéis, fotografias, registros escritos, filmes, jogos, o que nomeia de oficinas pedagógicas. A cada etapa do projeto ocorre a socialização do que foi construído oralmente na roda, montando o painel ou maquetes na sala, apresentando em forma de teatro na hora cívica ou hora do conto.

O professor usa também a aula-passeio, onde faz uma programação dos lugares a serem visitados, que possam apresentar materiais ilustrativos sobre o que a turma está estudando.

Com o objetivo de envolver as famílias no processo, os pais são chamados a participarem, os professores requisitam materiais ou envia questionamentos que os mesmos colaboram com suas opiniões. Os professores selecionam os materiais de todas as etapas do projeto e monta o seu portfólio. Os pais estão presentes também em datas comemorativas,

⁴ Comunicação oral, por meio de entrevista, em seminário no Instituto de Formação de Educadores, na UNIUBE em 2002.

reuniões e para discutir as questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos.

A avaliação se dá durante todo o processo, verificando o desenvolvimento e as dificuldades individuais e coletivas; como se expressam, socializam e como utilizam-se dos conhecimentos adquiridos para estabelecer relações significativas buscando a solução de problemas.

O aluno é avaliado também em suas relações interpessoais, atitudes e a formação de valores morais e éticos e o nível de conquista de autonomia. A culminância de todos os projetos se dá em uma mostra de aprendizagem com data marcada no calendário escolar. Este é um momento onde todas as turmas expõem e apresentam os seus trabalhos para toda comunidade escolar. Nas relações estabelecidas entre crianças de diferentes idades (5 e 6 anos), ocorrem as trocas de experiências e a cooperação; neste caso, as crianças que se encontram em fase de desenvolvimento proximal, o que é mostrado nas pesquisas de Vygotsky (1989), a questão da zona de desenvolvimento proximal das crianças - distância entre seu desenvolvimento real e o potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em "cooperação" com seus colegas mais capazes. Muitos são os ganhos em oferecer às crianças uma convivência pensada neste parâmetro.

Entende-se que, para se desenvolverem as crianças, precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que se estabelecem. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Para o mesmo autor, a interação com outras pessoas é essencial ao desenvolvimento humano, tendo em vista que o mesmo cresce num ambiente social, em contato com a realidade, com o meio e com as outras pessoas; e assim pelo processo de aprendizagem adquire informações, habilidades, atitudes, valores.

Diante disso e sendo esta escola um espaço diferenciado de aprendizagem, faz-se necessário considerar que, para se fazer uma boa educação básica, é preciso ter bons professores, ou melhor, profissionais preparados, instrumentalizados e informados. Em se tratando do professor na perspectiva do CRM, sua proposta se aproxima do que afirma, Felipe (2001), o qual, “destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe

proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades”. (p.31).

Para a realização da pesquisa os primeiros contatos foram com a mantenedora do colégio, a SEU, por meio de ofício que autorizou a pesquisa formalmente, e com a pessoa responsável pelo colégio, por contato telefônico que também consentiu a participação na pesquisa. Neste contato ficou acordado entre as partes que a direção do colégio apresentaria primeiramente, a pesquisa para as professoras que seriam entrevistadas, com isso agendamos datas e horários para a realização das mesmas. No entanto no dia previamente marcado as professoras sujeitas da pesquisa não haviam recebido nenhuma informação.

Para que houvesse a efetiva participação das professoras foi necessário assim, apresentar a pesquisa, mostrar como elas poderiam contribuir para o estudo, para somente depois realizar a entrevista.

5.2 Problemática e Justificativa

Muito se tem pesquisado sobre formação docente, e apesar de existirem diferentes propostas para a formação desse profissional, é ainda um tema em que muito há que se discutir. Por considerar que não se faz uma boa educação sem bons professores, entendendo-se aqui por bons professores aqueles profissionais competentes, bem preparados e devidamente instrumentalizados, para atuar inclusive na esfera social. Em função disso, algumas instituições escolares têm se preocupado com o preparo de seus professores, oferecendo a formação continuada ou até mesmo a formação em serviço, a fim de oferecer uma boa educação. Sob essa mesma perspectiva, o ponto de partida que propomos a investigar o que pensam os professores sobre a Educação Infantil e as contribuições de uma formação continuada, problemática traduzida nas seguintes questões: O que pensam os professores sobre os reais objetivos da Educação Infantil e sobre seu papel como educadores? Qual o significado atribuído por estes professores ao brincar no ambiente educacional? Quais as contribuições de uma atividade de formação continuada para os professores no exercício de suas funções?

As questões que ora nos apresentam parecem importantes, considerando que na história da Educação, o conceito de educação tem muitas conotações, dependendo da visão de seus historiadores. Durkheim (1959 apud Mialaret) aponta a concepção de educação, ao afirmar que educação é:

[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (p. 5).

Sendo o professor um representante da geração adulta e o principal ator destas ações educativas em nível escolar, cabendo-lhe estabelecer uma ponte entre os aspectos práticos e teóricos do desenvolvimento humano, é importante conhecer suas necessidades mais prementes no exercício de sua função pedagógica, se pretendemos subsidiar uma formação em serviço para o exercício docente, em qualquer nível em que esta se faça.

A Educação Básica, que segundo a LDB 9394/96 de 20/12/1996, tem por objetivo desenvolver o educando para o exercício da cidadania, qualificando-o para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos, indica em seu Art. 21 d que esta é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Visa ao desenvolvimento social, físico, intelectual e social e é geralmente ofertada em instituições públicas ou particulares. A fim de delimitar nosso campo de pesquisa, do universo de ensino da UNIUBE focou-se o Colégio Ricardo Misson, com o intuito de realizar um estudo diagnóstico do que pensam os professores sobre os reais objetivos de uma educação para a infância.

Considerando que a Educação infantil é a base para a formação do homem, há que se ter qualidade. Como diz Scriptori (2005, p. 128)

[...] não basta advogar o direito da criança à educação e oferecer um tipo qualquer de educação; será necessário oferecer um tipo de educação que possa levar a criança a atingir a plenitude de suas possibilidades, porque diferentemente de outras espécies animais, o ser humano precisa ser educado.

Nos meios educacionais brasileiros é comum a idéia de que, para ser professor de criancinhas, não é necessário ter tanta preparação como para ser, por exemplo, professor de outros níveis de ensino. Basta constatar alguns sistemas de ensino que prescindem desses profissionais, substituindo-os por pessoas que cuidam das crianças, em creches e outras instituições.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, entende-se que o professor, para atuar com crianças pequenas, precisa ter um bom preparo, com uma formação consistente, sendo capaz de articular ações educacionais e de cuidado, promovendo assim o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade. Não apenas ser uma pessoa que goste de crianças, mas um profissional que tenha como centro do processo educativo a criança, considerando-a em todos os seus aspectos.

Para tanto, faz-se necessário investigar as condições que o professor de educação infantil possa ter, para ser considerado como qualificado tanto quanto, ou mais, que os demais profissionais de outros níveis de ensino.

Tendo o professor como sujeito deste trabalho, a investigação se dá sobre o que pensam os que atuam na Educação Infantil do CRM, da UNIUBE, para que se possa refletir e discutir a contribuição de uma proposta de formação continuada.

Entende-se que há nos educadores que trabalham em uma escola, uma diversidade de saberes que o constituem como profissional, como afirmou Tardif (2002, p. 64) o “[...] saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...]”. Para Tardif (2002) há saberes científicos, técnicos, mas há também o saber profissional advindo das experiências, que constitui um conjunto de conhecimento, diferenciado, contextualizado àquele local, àquela realidade específica e àquele público.

Tardif (2002) ao tratar dos saberes docentes, apresenta-os como sendo plurais e temporais. Esclarece o autor que esse saber é temporal:

[...] uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (p. 22-23)

Considerando que esses saberes são construídos, desconstruídos e reconstruídos cotidianamente no próprio exercício da profissão docente, cabe buscar um conceito que melhor explicita esse pensamento. Assim Tardif (2002, p. 54) apresenta-o como:

[...] plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é portanto essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Neste contexto, os saberes, como resultado de um conjunto de saberes perpassam vários campos da vida profissional, pessoal e social, constituem o ser professor na sua complexidade enquanto sujeito histórico.

Inúmeras pesquisas e estudos realizados já mostraram que é na vivência de um processo de aprendizagem continuada, dentro da escola, que o professor se percebe como um ser em permanente processo de mudança, aberto ao mundo e ao grupo, exercendo assim suas atribuições e responsabilidades, bem como conseguindo avaliar a ressonância de sua atuação.

A partir dessa complexidade que é o ser professor, resolvemos investigar sobre o que pensam sobre a influência dos saberes na prática educativa do professor da Educação Infantil do Colégio Ricardo Misson, e a partir do que pensam sobre os objetivos da Educação Infantil, como vem sendo desenvolvida a proposta de formação continuada destes profissionais.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

A fim conhecer o que pensam as professoras do CRM sobre o brincar e as práticas de formação continuada de que participam, quatro professoras da Educação Infantil, que representam 30,8% (trinta ponto oito por cento) do quadro docente do colégio, foram entrevistadas. Os critérios para a escolha dessas professoras foram estarem lecionando na Educação Infantil ou nas séries iniciais, tendo em vista que espera-se destas a continuidade do trabalho realizado na educação infantil.

A partir das respostas dadas pelas professoras à entrevista semi-estruturada, que foi realizada individualmente, foi possível traçar um perfil desses sujeitos, o que será apresentado a seguir no QUADRO 1:

SUJEITOS	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO (anos)		FORMAÇÃO			
		ED. INF	ENS. FUND	GRADUAÇÃO	Ano de conclusão	PÓS-GRADUAÇÃO	OUTROS CURSOS
A1 Professora	36	-	11 A	Matemática	2005	-	-
A2 Professora	49	20 ^a	28A	Didática do Magistério	1986	Pedagogia e Supervisão Adm. Escolar	-
A3 Professora	36	13A	-	Letras	2001	-	Contabilidade, CEFOR, seminários.
A4 Professora	29	-	10A	Letras-Português	2001	-	Oferecidos na pp escola

QUADRO 1 – Idade, tempo de serviço e nível de formação das Professoras da Ed. Infantil e Séries Iniciais.

Fonte: Dados coletados pela autora (2006).

O que se observa no quadro acima é que todas as professoras, sujeitos da pesquisa, possuem curso de graduação completo, o que parece ser favorável a uma mediação da aprendizagem de boa qualidade.

Além disso, temos a acrescentar que denominaremos as professoras com nomes de flores, a fim de preservar a identidade das mesmas. P1, a que chamaremos de Azaléia, é casada, tem um filho de 8 anos que estuda no colégio R. M; P2, a qual chamaremos de Rosa, demonstra ser a mais extrovertida do grupo, é divorciada e já tem filho universitário, parece gostar de curtir a vida, sair para dançar e está sempre bem humorada; P3, a qual chamaremos de Margarida, é casada, tem dois filhos, e como características marcantes pôde-se perceber a organização, zelo e a paixão pela Educação Infantil, sendo referência para as demais colegas de trabalho quanto a material didático, já que segunda as outras, esta sempre possui recursos para disponibilizar para as demais; P4, a qual chamaremos de Violeta, a mais nova delas, também é casada e tem um filho ainda pequeno e, com tranquilidade e ponderação, falou de suas experiências com as séries iniciais.

5.4 Procedimentos para a realização da pesquisa

A metodologia desenvolvida foi uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, baseada em entrevistas semi-estruturadas, que se iniciaram com caráter exploratório, para se chegar à compreensão do que pensa as professoras da Educação Infantil e séries iniciais, o que permitiu refletir e discutir os dados levantados, dando-lhe um corpo descritivo.

Para atender os objetivos da pesquisa foram entrevistados no mês de julho, entre os dias 23 e 28 do ano de 2006, as quatro professoras, representando a totalidade das professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental de primeira série do CRM.

5.4.1 As Entrevistas

Utilizando-se da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, foram entrevistadas quatro professoras, sendo duas da Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental (primeira série).

A pesquisa recebeu o apoio efetivo da instituição mantenedora como também da direção escolar do CRM (APÊNDICE 1).

A pesquisa foi apresentada para as professoras pesquisadas conforme APÊNDICE 2.

Na entrevista, a pesquisadora direcionava as questões, sendo realizada individualmente, ou seja, com cada professora, em momentos diferenciados. As respostas dadas foram acompanhadas e gravadas pela pesquisadora, com a autorização das professoras conforme APÊNDICE 3.

Para caracterização das professoras entrevistadas alguns dados foram levantados conforme o APÊNDICE 4.

O espaço para a entrevista foi o da própria escola, no horário de intervalo entre as aulas das professoras, que é de 40 minutos, de 09h30min. às 10h.10 min. no período matutino, e das 14h.10min. às 15h.10min., no período vespertino. A duração destas foi de aproximadamente 30 minutos, enquanto as crianças lanchavam e depois brincavam livremente pelo pátio da escola.

Para garantir a fidedignidade das entrevistas, o registro das respostas foi por meio eletrônico (gravadas) e transcritas posteriormente. As entrevistas foram transcritas exatamente como nas gravações: os vícios de linguagem, os erros de pronúncia ou concordância, e a pontuação também seguiu as expressões das falas. As questões da entrevista semi-estruturada encontram-se no APÊNDICE 5.

5.5 O que pensam as Professoras sobre a Educação Infantil

Ao chegar ao colégio para o momento da entrevista pude perceber que as professoras não haviam recebido nenhuma informação sobre a pesquisa, sendo necessário estabelecer um primeiro contato, com momento de quebra-gelo, apresentação da pesquisa, para tão somente conversar sobre a Educação Infantil e séries iniciais. Mesmo levando um pouco mais de tempo para a entrevista, percebemos que a riqueza da pesquisa não foi comprometida tendo em vista a disponibilidade e interesse das professoras, sujeitos da pesquisa, em colaborar com o estudo.

Quando questionadas a respeito de **para que crianças pequenas precisam ser educadas**, as respostas foram:

- Azaléia

Na minha opinião é pra elas saberem né, aproveitarem o que o ... a gente vive no nosso mundo né, tudo que a gente aprende na escolinha a gente aplica isso, eu acho que a criança quando ela é 'pititinha' ela tem que socializar primeiro né, eu acho que muitas crianças não têm irmãos, muitas não saem e eu acho que a escola é fundamental nisso, pra socializarem mesmo, né e aplicarem o que elas vivem aqui na vida delas fora da escola.

- Rosa

Olha eu acho que essa educação ela começa em casa né e pra nossa sociedade, família, escola é necessário essa educação, porque ela precisa, ela necessita e não tem como viver sem isso.

- Margarida

Olha eu acho que elas precisam ser educadas pra viver em sociedade né, eu acho que em casa é muito assim mãe, pai e irmão né, o convívio ali é muito cercado, muito ali o mundinho deles, e aí quando eles entram pra escola, eu acho que eles têm uma outra visão do mundo, de sociedade né, mesmo que eles não tenham essa consciência, eles começam a ter uma visão de sociedade, de como viver em grupo, de respeito com o colega, então assim acho que o começo da escola é isso né, quando eles entram, mesmo como que vive em grupo né, eu acho que basicamente é isso.

- Violeta

Eu acho que é a questão assim, elas precisam mais assim no sentido, é uma continuação do que elas vivenciam em casa né? É a questão da socialização principalmente em série inicial a gente trabalha muito essa questão de socialização, a questão de regrinhas, então mais nesse sentido, é na socialização mesmo delas que eu acho que é nessa... é nesse início mesmo que a gente começa a formar os vínculos mais fortes, a questão assim de tá desenvolvendo também a questão assim do respeito com o próximo, o respeito com... eles mais assim, a questão do meio mesmo, pra eles tá diferenciando.

Nota-se, pelas respostas das professoras entrevistadas, que a maior preocupação do Colégio, traduzido em suas falas, é de favorecer a socialização das crianças, tendo em vista que as crianças vivem em sociedade e que nem sempre possuem família numerosa, ficando na responsabilidade da escola a inserção da criança no mundo fora de casa. Ou seja, o desenvolvimento da criança pequena se constrói na e pela sua interação com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado. Rosa fala que a educação começa em casa, e segundo Oliveira et al. (1992), “experiências anteriores servem de base para novas construções, as quais dependem da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada”(p. 30). Ficando para as educadoras a mediação do ambiente para que a criança construa seu modo de pensar, agir, sentir, sua visão de mundo, seu conhecimento.

Nesse sentido, as professoras apontam para uma aprendizagem sócio-interacionista de desenvolvimento que para a mesma autora, é a ação partilhada “(interação)”, que envolve mais de uma pessoa. Esta ação é influenciada pelas características das pessoas envolvidas e a “contribuição da criança evidentemente dependerá de seu nível de desenvolvimento, o qual, por sua vez, irá influenciar na resposta da mãe ou daquele que dela cuida”. (p. 30). As respostas casam com o que é preconizado no Projeto Político Pedagógico do Colégio, tendo em vista que este demonima-se sócio-interacionista.

Quando foi perguntado sobre **o que é importante e necessário a uma criança pequena aprender em uma instituição escolar**, as professoras consideram:

- Azaléia

*Na vida né, eu acho que... a própria experiência delas ajuda muito a gente na sala de aula né, porque muito que elas trazem, a gente aproveita e pode falar tudo e só, a gente só acrescenta né, e media', às vezes o que elas trazem, eu acho que tudo que a gente ensina na sala elas vão aproveitar fora da escola, agora é difícil falar o que né. Porque elas brincam muito na educação infantil (?) a gente aproveita o brincar muito, pra ficar bem simbólico pra eles o que a gente vive né, pelo menos Isso! Porque pro mamífero brincar é aprender... já é nato da gente né (**Tem alguma coisa dentro do brincar, do ensinar que você egeria como ... não, digo, a mais importante, mas primordial?**) Eu acho que o trabalho em grupo né, muito importante, pra viver na sociedade né, e isso o jogo ajuda muito né, a respeitar regras, a conhecer direitos e deveres, eu acho, eu acho que você trabalha bastante pelo jogo.*

- Rosa

Olha a socialização né... é as regras é importantíssimo o que eu posso e o que eu não posso fazer, acho que é de pequeno que eu vejo é o que na minha casa é uma continuação de casa se não tem..., todo mundo tem seu regulamento, todo mundo tem seus projetos, todo mundo tem seus objetivos, principalmente na educação. Então eu acho que se as regras elas existem em casa, na sociedade, na escola né, então eu acho que a importância é muito grande, e principalmente essa socialização que cê tá saindo de casa e convivendo com pessoas diferentes, de níveis diferentes né.

- Margarida

Eu acho que é essa questão da socialização né, do respeito, do limite né que eu acho que tá um pouco esquecido né, 'cê' vê muita criança sem limite né, por quê? Porque vem de casa assim, as escolas assim, não sabem mais até que ponto que a família tem que entrar, até que ponto ela pode começar sabe a escola, então assim, eu acho que começa daí, da socialização, de do respeito em grupo, e aí a visão do mundo ser ampliado né, de conhecimentos gerais.

- Violeta

Olha eu acho assim, igual nós aqui trabalhamos com a área de expressão, então além da socialização eu acho importante também essa... eu trabalho muito a questão da reflexão, a questão do respeito, sempre eu direciono nesse, pra esse lado, a questão da... do raciocínio lógico da imagem, em função da escrita, não necessariamente que ela seja alfabetizada, mas eu trabalho sim essa questão da escrita né, a questão também do... das artes plásticas, que hoje é muito forte essa questão assim da expressão corporal, a expressão artística, a expressão (?), então é mais nesse sentido meu trabalho.

Em relação **ao que é importante e necessário aprender na escola**, mais uma vez as professoras apontam para a socialização, a partir do trabalho em grupo, no sentido de aprender regras pelo brincar, que segundo Oliveira et al.(1992),

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais. [...] com isso internaliza as regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento. (p. 55).

Nessa questão, a escola é vista como extensão do lar, o que remeterá a uma função maternal da professora, subestimando a sua função de educadora escolar. Daí, o desenvolvimento dos conteúdos referentes às experiências de aprendizagem, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Infantil, quase não aparecem nas respostas das professoras, ou seja, apenas a professora Violeta referiu-se a tais conteúdos. Esses conteúdos são: formação pessoal e social, expressão musical, expressão dramática, expressão motora, linguagem oral e abordagem escrita, matemática e conhecimento de mundo. (PCNs, 1997), embora os mesmos constem no Projeto Político Pedagógico da escola.

Por este Colégio buscar oferecer uma formação diferenciada pautada na qualidade, a criança precisa ser respeitada como sujeito, o que Vectore et al. (2002) apresenta como sujeito de direitos, “ou seja, direito a ser educada de forma que alcance o seu pleno desenvolvimento, além de ser competente, o que significa a possibilidade de a instituição enriquecer as experiências trazidas por ela”. (p. 86).

E para justificarem suas escolhas **do por que aprender todas essas coisas**, as respostas foram:

- Azaléia

Por que aprender? Eu acho que é é é é nós nascemos pra aprender né, a gente aprende a vida toda né, e tem, isso tem que ser organizado, acho que a escola faz parte disso né, da vida, de se organizar essas aprendizagens né, na hora certa!

- Rosa

É... nós não vivemos só né, ninguém é capaz de viver isolado, se uma criança que fica só em casa, que não tem essa oportunidade de ir pra escola, conhecer outras crianças outras realidades ela vai ficar à parte da sociedade, então essa é a nossa... é a necessidade da socialização. Pra ficar uma criança comunicativa né, e aprender a conviver com outras pessoas de diferentes níveis.

- Margarida

Eu acho que é pra isso, pra aprender a viver em grupo, pra saber como lidar com as dificuldades, é lidar com as pessoas, com os problemas, da vida em geral.

- Violeta

Acho que faz parte também né, eu acho que a parte assim, pra gente ter um indivíduo assim, mais crítico no futuro, eu acho que é importante esse trabalho, porque hoje a gente só vê essa questão de tá trabalhando a escrita, então deixa de lado isso das relações interpessoais, então isso aí é muito deixado de lado, então eu acho importante mais é pra isso, é futuramente ‘cê’ entendeu?

As respostas permearam a condição humana de aprendizagem, a socialização novamente e a organização do conhecimento. Dentro da perspectiva do Colégio, a concepção de desenvolvimento baseia-se na interação da criança com o meio e com outras crianças e/ou adultos, já que, ao nascer, não está pronta, sendo a aquisição de conhecimentos um processo

construído pelo indivíduo por toda a vida. Pode-se perceber que as professoras não têm consciência da importância de seus papéis, enquanto educadoras das crianças, tendo em vista que estão em pleno desenvolvimento do pensamento e tornando-o cada vez mais complexo a partir da interação com o meio em que estão inseridas, ampliando assim seus recursos de linguagem e de coordenação de suas ações com as de seus colegas. Oliveira et al.(1992), defende que não basta “deixar a criança em qualquer ambiente, acreditando que ela sempre extrairá dele boas experiências para o seu desenvolvimento.” (p. 85). Cabe ao professor dar a direção a esse processo, evitando o espontaneísmo na educação, dentro de uma proposta histórico-crítica e histórico-cultural. Até mesmo porque há diferenciação de criança para criança e as condições externas devem ser direcionadas para cada faixa etária, no entanto pode-se perceber nas respostas acima que parece ser professoras das mesmas séries e não são (Educação Infantil e séries iniciais). E para favorecer as relações interpessoais e os jogos, segundo a mesma autora, o arranjo de condições externas precisam ser objeto de atenção do educador.

Ao serem questionadas **para que aprender essas coisas** as respostas foram:

- Azaléia

Pra quê... pra aplicar isso na sua vida né.

- Rosa

Ela vai usar porque nem tudo... você não não frequenta os mesmos lugares, você não, você não, muitas vezes você não mora na mesma cidade e sempre muda. Então, é tem necessidade de aprender como eu vejo o mundo lá fora, o meu mundo o mundo deles é um, a partir do momento que ele sai de casa é outro então essa é a necessidade.

- Margarida

Pra viver bem né, eu acho que se você não sabe lidar consigo mesmo, não sabe lidar com outros, 'cê' não vai viver bem né, eu acho isso

- Violeta

Eu acho que pra que é mais no sentido assim de 'tá' sendo capaz através disso eles 'tá' se deparando com uma situação problema na vida e tendo essa, esse poder de 'tá' sabendo lidar com isso, que hoje a gente vê muito isso né, então as vezes a gente se depara toda hora a gente 'tá' se deparando com alguma coisa que pede surpresa, então pra ter essa criatividade e 'tá' sabendo lidar com essas situações.

Nas respostas, **para que aprender estas coisas** as professoras foram unânimes em dizer que é para lidar com as adversidades da vida. Embora o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil (2006) do Colégio aponte para um trabalho docente que “pretende oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança identidade autonomia)”. (p. 20), não houve um aprofundamento destas condições nas falas das pesquisadas. Como não se referiram aos conteúdos curriculares, nas respostas anteriores, essa

questão ficou esvaziada. Nem mesmo a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem foi enfatizada.

Ao serem questionadas **como as crianças aprendem** as respostas foram:

- Azaléia

Aprendem brincando né, trocando experiência né, e vivendo isso, às vezes num jogo dramático eles vivem essa aprendizagem né, acho que isso.

- Rosa

Olha, eu acho que a criança, ela tem uma facilidade muito maior de aprendizagem do que o adulto, ela traz uma bagagem de casa né, ela ela vai aprendendo, ela vê as outras crianças, por isso que eu falei, cada uma vem de uma casa, cada um tem uma educação, cada um tem uma família, então ela aprende a respeitar o próximo, o amigo com sua, diria assim, com o seu lado positivo, com o seu lado negativo, então ela vai se aproximar e vai começar a definir uma coisa da outra, não sei se eu respondi mas...

- Margarida

Eu acho que trocando com o outro, né, convivendo com outra criança, convivendo com adulto, trocando experiência que elas vão aprendendo 'tá', eu acho que tem que haver essa troca, porque se não acontecer não é? Ela tem que ser estimulada, ela tem que conseguir ter uma ação né, ela tem que agir, porque senão ela não vai aprender.

- Violeta

Eu acho que é, a sala tem que 'tá' em plena harmonia, eu acho que através do diálogo, através de um... que a criança não veja o professor apenas como professor, que ele seja um mediador, eu acho que o estímulo que você tem que dar, sabe a relação do amor, do respeito, então isso é muito presente, eu acho que tem que ser, sabe não é... não é aquela situação que você 'tá' na frente, a criança é seu aluno, não. Eu acho que ali tem que ter uma relação muito rica de professor-aluno pra 'tá' chegando à esse ponto.

Ao abordar o **como a criança aprende** surge, nas respostas, o brincar, a partir da bagagem pessoal, na interação com os colegas (outras crianças), com o professor e com o adulto de maneira geral. Percebe-se que as professoras atribuem ao brincar um papel muito importante no processo de desenvolvimento da criança pequena, mostrando que é por meio do lúdico, que a criança reproduz na brincadeira/ação, alguma função do adulto, seja ela social ou profissional. E neste contexto do ambiente escolar é possível à criança mesclar componentes cognitivos e afetivos, conceitos cotidianos e científicos, e com isso transformar-se, ou, segundo o que Vygotski (1989) diz, ir de um plano elementar a outro mais complexo, ou seja, o da emoção, que inicialmente é vista como natural da criança, junto com as demais funções psicológicas e que, nas interações sociais, dão lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Como dito anteriormente, e segundo o mesmo autor, os conceitos não nascem com a criança, nem nela se constituem de imediato, sendo fruto de um longo processo que se inicia na infância, pois o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior, que acontecem dentro de um contexto

histórico e social, tendo a cultura um papel fundamental, por fornecer aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isso permite a construção de certa ordem e de uma interpretação do mundo real, em que o desenvolvimento psicológico não pode ser descontextualizado, nem visto como um processo abstrato ou universal.

Apesar de todas as transformações sociais e, a conquista do espaço da criança na educação, ainda é possível se ver e ouvir a idéia de que compete à família o cuidado e a educação das crianças pequenas. Embora as professoras entrevistadas falem de uma bagagem vivenciada em casa, apresenta-se um subentendido em suas falas de que o ambiente pré-escolar é um espaço para se brincar apenas. Isso também fica evidente nas falas anteriores e nas seguintes.

E a brincadeira para criança, segundo Figueiredo (2002),

[...]é a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si; de compartilhar idéias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autônoma; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade. Cabe ao professor fomentar as brincadeiras, que podem ser de diversos tipos.

Infere-se que pela falta de aprofundamento teórico não parece ser atribuído ao brincar a relevância deste ao desenvolvimento integral da criança pequena. Ou seja, pode-se interpretar quer o brincar não é ocasião para aprender, o que fica evidente na prática da instituição de ter um horário para brincar, desvinculado do horário para aprender.

Na pergunta seis, que questiona **sobre o que seria necessário que a escola lhe ensinasse, se fosse uma criança de 4, 5 ou 6 anos de idade**, as respostas foram:

- Azaléia

Que coisas aqui na escola poderia me ensinar? (pausa) Eu acho que uma coisa 'tá' bem ligada à outra... fica repetitivo né? (hahã, não tem problema não) é... o que eu gostaria de aprender? (pausa) Eu acho que a me soltar mais a questão do jogo dramático, que é uma coisa que eu assim, é porque eu 'tô' adulta e eu tenho condição de falar isso, que na minha época eu não aprendi isso, eu não vivi isso quando eu estudei né. Eu acho que isso a me soltar mais né.

- Rosa

Olha, de fundamental importância é as regras, ouvir, falar, respeitar, esse é o meu espaço, o espaço do outro e o espaço de todos aqueles que tá em volta da gente, que é a criança nessa idade, ela não costuma muito a respeitar, ela não tem tanta..., por exemplo ela não sabe, saber ela sabe mas ela não faz, raras são as crianças que fazem, é dá licença, por favor, muito obrigado, essas palavras que a gente usa, que é palavras mágicas é de uma necessidade muito importante, é o respeito pelo lugar, pela pessoa, que tá em volta dela.

- Margarida

(Risos) Ai, que que seria importante pra eu aprender, eu acho assim, ter essa visão de mundo né, eu acho assim de ter os conhecimentos gerais, eu acho que a escola tem que passar realmente, né a questão de conteúdo né e tal a gente tem que ter isso também, mas eu acho que de ser criativo no que a gente tem que trabalhar a criatividade, de ser cooperativo, do quando alguém tem dificuldade de ser menos egoísta né, então eu acho que escola tem que mesclar tudo né é mas visar só o conteúdo, eu acho que assim, o brincar, porque tem criança hoje em dia que não tem quintal, né, não tem irmãos, que a gente vê a questão do filho único, então como que ele vai aprender a brincar, a correr, a fazer isso ou aquilo, eu acho que a escola tem que ensinar isso também tem que dar espaço né pra que isso aconteça.

- Violeta

Eu acho que é essa questão que eu falei lá no início, acho que é sempre 'tá' dando oportunidade pra criança expressar o que ela sente, o que ela pensa, o que ela quer, porque a criança dentro de casa ela já traz uma bagagem entendeu? Então ali você vai 'tá' acrescentando, então assim... respeitar o tempo da criança, o espaço, eu acho que é isso. A questão da brincadeira também eu acho que a criança é um ser, como se diz né, ela o tempo inteiro ela 'tá' de interação com o meio ali, então você tem que tá 'oportunizando' à ela isso, 'cê' entendeu?

Quando questionadas sobre o que se deve ensinar às crianças de 4 a 6 anos, mais uma vez surgem nas respostas a socialização, a aprendizagem de conhecimentos gerais, regras e de convívio, que a escola é um espaço de estímulo à espontaneidade e à criatividade. Apenas a Azaléia, P1, refere-se ao lúdico, em relação à experiência com jogos dramáticos, como conteúdo a ser ensinado e muito pouco desenvolvido na Educação Infantil (MAIMONI, 2003).

No processo de interação da criança, para que se dê a socialização, o papel do adulto é de fundamental importância nesta mediação. A continuidade da interação da criança com outras pessoas fará com que a mesma desenvolva um repertório de habilidades e competências próprias dos seres humanos, que ao se modificarem modificam o meio em que estão inseridas e mudam a si mesmas também. Conforme a criança estabelece relações que organizam e explicam o mundo, e a criança pequena o faz brincando, constroem-se conhecimentos. Segundo Oliveira et al. (1992), “isso envolve assimilar aspectos da realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir”. (p.51).

Na questão sete, que questiona **sobre o que seria necessário que a escola lhe ensinasse, se fosse uma criança de 7 a 9 anos de idade**, as professoras entrevistadas apontam:

- Azaléia

Aprender? (Que você falou dos 4, 5 anos, do jogo dramático, se soltar mais, isso maiorzinha né, já na idade das séries iniciais, o que seria preciso aprender?) Acho que continuaria isso, eu daria continuidade, tudo isso e é claro as matérias curriculares né!

- Rosa

Eu acho que é a continuação disso porque se daí eu começo um trabalho né, qualquer escola começa um trabalho com essa criança e não tem continuidade, a criança não vai aprender, ela desaprende, essas regras pra ela nem vai existir, porque não tem tanto... o fundamento dela é a continuidade, e ela pode tá em qualquer ambiente que ela tem que continuar nisso, porque é um trabalho que tem... é até o final da vida, e aqueles que tem mais facilidade de... e isso não é de um dia pro outro, ele vai passar pelos 7, pelo 8, pelo 9 anos e vai ter que ter essa continuidade.

- Margarida

Eu acho que a continuação disso aí, a criança não é porque tem 7, 8, 9 anos que vai deixar de brincar ele é uma criança ainda né, eu acho que as brincadeiras são diferentes claro! Os interesses são diferentes, mas eu acho que continua nessa mesma linha, então tem que continuar brincando, continuar socializando, os conteúdos também são importantes né, a gente não pode descartar né, hoje em dia a gente tem informática, então é importante a informática? É ... né, então assim eu vejo que é importante também aprender a manusear essas... é... computador né, um DVD né, tudo faz parte do dia-a-dia né (que mais?) Acho que só

- Violeta

Olha eu acho que,...eu nunca atuei assim né, sou mais na educação infantil, mas eu acho que é também uma continuidade 'cê' entendeu? Lógico que ali o conteúdo vai ser um pouco diferenciado, mas eu acho que não vai fugir disso não, as informações vão vir de acordo com ali a necessidade, né, acho que não foge não. Sabe é um trabalho contínuo né, ainda mais aqui na escola que a gente eleva sempre esse lado da reflexão, um trabalho reflexivo, uma continuidade do trabalho da educação infantil.

Ao serem questionadas quanto o que se deve ensinar a uma criança de 7, 8, 9 anos, as professoras trouxeram a continuidade à Educação Infantil, com o brincar, com a socialização, e a inserção dos conteúdos curriculares. O brincar irá favorecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita, já que estimulam a criança a exercitar articulação motora, as discriminações visuais e auditivas, dando ênfase também aos aspectos físicos e emocionais do desenvolvimento infantil.

As falas das professoras podem conduzir à interpretação de que elas não conhecem bem o referencial teórico que a instituição afirma adotar, uma vez que não fazem referência à mudança que ocorre no desenvolvimento infantil nessa faixa etária, quando surge um novo estágio na vida da criança, caracterizado por uma mudança na sua atividade principal, que agora é a aprendizagem escolar. O professor precisa criar condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam. A escola pode propiciar à criança o desenvolvimento pleno da sua personalidade. Segundo Vygotsky (1989), é um bom ensino, aquele que aponta

para o caminho do desenvolvimento, quando a criança que frequenta a escola tem que aprender a transformar uma capacidade "em si" em uma capacidade "para si".

Embora apresentem o papel do professor e o ambiente escolar como facilitadores do processo de aprendizagem, não fica claro nas falas das professoras se suas atuações estão pautadas no que propõem sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o quanto o brincar ativa as zonas de desenvolvimento proximal, explicitado nas concepções dos autores da tendência histórico-cultural que tratam da Educação Infantil.

No questionamento sobre **qual a função de um professor de crianças da Educação Infantil**, as professoras entendem que:

- Azaléia

Eu acho que mostrar esse caminho né, através dos jogos mesmo, brincando, que elas gostam muito de brincar e eu acho que a relação com o professor é muito importante durante, as brincadeiras, a questão de confiar, de respeitar, de ser amigo, companheiro né.

- Rosa

Nossa, de fundamental importância! Eu acho que a criança procura muito imitar o professor e você vê isso muito quando você dá um papel, um lápis e vamos brincar de escolinha ele está representando você, aí você vê as suas qualidades e seus defeitos né, aonde você está acertando e aonde você está errando, quando você fala vamos trocar de lugar? Então as suas palavras o seu vocabulário, sua postura é de essencial importância pra criança porque ela te imita.

- Margarida

Eu acho que é mediar isso tudo né, ele vai ser mediador, então que ele vai fazer, ele vai planejar uma aula que ele possa fazer com que aconteça tudo isso né de uma forma... de uma forma bem simples pra que todo mundo participe, eu acho que ele media pra que possa acontecer essas aprendizagens.

- Violeta

Eu acho que a função do professor é de tá assim... permitindo à criança sabe... a expressar, a entrar no mundo dela, é você permitir que ela se expresse sabe, é... brinque mais isso sabe?

Na função do professor da Educação Infantil foi apontado que tem o papel de mostrar o caminho, ser o modelo, o mediador das ações das crianças para que aconteça a aprendizagem. Embora o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil (2006) do Colégio traga em seu discurso que o educador “deve” estimular a fantasia e o imaginário da criança, nutrindo a sua função simbólica nas diferentes formas de expressão, desafiar a inteligência da criança, instigando o desenvolvimento de suas capacidades de observar, descobrir, questionar, criar, fazer, possibilitando que seja sujeito ativo no processo de construção dos conhecimentos[...], mais uma série de funções, as falas das professoras mostraram-se confusas. Pode-se perceber que na ação estes “deveres” / funções não são claros ou mesmo não foram incorporados pelas professoras, mesmo fazendo parte do discurso do

PPP do Colégio. O que expressaram revela mais uma concepção da Educação Infantil baseada uma proposta de pedagogia renovada não-diretiva, e não uma pedagogia histórico-crítica.

E quanto à **função do professor das séries iniciais**, foi apontado:

- Azaléia

Eu acho que continuar o trabalho feito na educação infantil porque tem, tem tudo a ver as brincadeiras ainda, com as séries iniciais né, a gente brinca muito, trabalha bem o simbólico, tudo que é significativo pra eles né, e a nossa função é essa mesmo, coordenar o que eles já sabem e ajudar eles a pesquisar, acrescentar né, a estimular idéias novas, aprender outras coisas a não ser das séries iniciais, que a gente aprofunde outros assuntos, depende da vontade deles.

- Rosa

Nossa é essa continuidade, também porque na educação infantil você tá trabalhando todo o emocional, o social né, o lógico matemático então você tá trabalhando um todo quando ele... ele sai dessa fase que mais ou menos de bebê pra primeira série ele ainda continua, então a professora ainda vai ser a referência, ela vai ser o espelho ela vai ser... porque você (?) você cativa, o amor acima de tudo né e essa continuidade, porque eu acho que cada um... se o professor não gosta de criança pequena ele não pode estar com uma criança pequena porque ele exige muito mais do que uma criança de 10, é aquilo que você fala é muito importante pra ele, a mãe pode até falar mas a importância do professor, ah não pode não se usar outras palavras, mas se o objetivo é o mesmo ela quer que faça da maneira como o professor falou, o educador falou né, então eu acho que a primeira série é a continuação não tem assim... eu acho que não tem essa de você eu paro aqui e o outro começa ali, é continuidade.

- Margarida

A mesma coisa, eu acho que é a mesma coisa, a mesma função.

- Violeta

Ah, eu acho... então assim, assim eu não tenho essa experiência, então pra mim, não sei eu acho que é de acordo com o conteúdo 'cê' entendeu? Acho, que é mais no sentido assim de trabalhar a alfabetização de uma forma gostosa 'cê' entendeu? As informações, porque ali a criança vai chegar, pra ela é tudo novidade, da mesma forma que é na educação infantil, pra ela é novidade, então eu acho que vai 'tá' permitindo ela é... devagarinho ela 'tá' vendo ali a... ela vai se adequar de forma assim... com harmonia, de forma gostosa, mas assim, sabendo que aquilo dali não é coisa de criança, porque as vezes, cobra tanto a alfabetização 'cê' entendeu? Mas eu acho que aqui na escola acontece de uma forma assim muito... como é que eu falo assim... prazerosa 'cê' entendeu? Porque assim, sempre trabalha com pesquisa, trabalho com portfólio, então é aquela, é isso né, acho que é 'cê' deixar a criança assim, ela perceber devagarinho a necessidade da alfabetização 'cê' entendeu? Já não é um bicho de 7 cabeça.

Quanto às funções do professor nas séries iniciais, segundo as entrevistadas são dar continuidade ao brincar, as atividades lúdicas, trabalhar o simbólico, coordenar o já aprendido, ajudar na pesquisa, trabalhar o emocional, o social, o lógico matemático. Em seu Projeto Político Pedagógico (2006, p.14), o Colégio aponta para o educador / professor das séries iniciais a função de despertar o desejo para que a aprendizagem aconteça. "Ele não é dono da verdade. Não é mero transmissor de idéias e situações, além de alimentar o grupo

com novas informações (conteúdos).” Para que isto aconteça, é necessário que este seja despojado, em constante busca e transformação. No discurso do PPP é mais apontado, não o que é função do professor, mas o que se espera dele, com isso fica compreensível que as entrevistadas não saibam também ao certo, o que delas é considerado função. Mais uma vez está presente aqui uma concepção de educação diferente da anunciada no PPP.

Quando questionadas: **pra desenvolver tudo isso, que condições você, como professor desses níveis de ensino, precisaria ter para atender a essas necessidades das crianças?**, as respostas foram:

- Azaléia

Aqui nós temos muito já, porque a gente já trabalha há muito tempo com isso, a gente tem que ter o apoio dos pais, da Instituição né, a gente tem que pesquisar, ensinar eles a pesquisar, e material, didático, que a gente prepara, que envolve outras coisas né. (Você falou que a gente já trabalha bastante aqui, já tem, você já tem tudo isso? O apoio da comunidade, da escola?) Tem, nós temos bastante né, faz bastante tempo que a gente trabalha nessa linha né (Você trabalha na escola já tem quanto tempo?) Eu já tenho 12 anos.

- Rosa

Olha primeiro eu acho que você tem que ter, eu disse a primeira coisa o amar né, o amor, o carinho, a transparência, é... cativar a criança, transmitir confiança, segurança, eu acho isso aí de fundamental importância.

- Margarida

Aí ‘cê’... não é coisa física não, material não (O que você acha que precisa ter?) Eu acho que, a primeira coisa é a a ... o professor ter uma formação né, eu acho que o professor que não lê, que não tem uma formação ele não vai saber o que ‘tá’ fazendo né, então primeira coisa é o professor ser informado, ter estudo né, uma formação. Depois disso é ter condições de materiais né, porque senão também ele não consegue desenvolver o trabalho, por mais que ele saiba fazer algo, se ele não tiver nada palpável, material isso aí, ele não vai conseguir desenvolver um bom trabalho né.

- Violeta

Eu acho que o professor, não só eu, acho que ele tem que ‘tá’ o tempo todo atento né, eu acho que ele tem que ter o diagnóstico do seu aluno, porque cada um é um, o professor tem que sempre ‘tá’ fazendo uma auto-avaliação dele, isso é diário ‘cê’ entendeu? Pra ele poder ‘tá’ atendendo à essas necessidades.

Quanto às condições necessárias para respaldar a ação dos professores, as respostas trazem as condições materiais, a formação profissional, receber o apoio da instituição de ensino, dos pais e da comunidade, bem como ter informação e saber fazer a auto-avaliação. Pelas respostas das educadoras, embora reconheçam a importância de uma formação profissional, que poderá lhes ajudar a constituir uma base sólida com referenciais teóricos, favorecendo assim a consistência do aprender, fazer, ensinar, refletir, a ênfase maior foi dada às condições materiais.

É interessante observar que a professora Rosa, a mais velha das quatro, mantém um discurso tradicional sobre o exercício da docência, considerando ainda que ser professor é um dom, um sacerdócio. Já a professora Violeta, a mais jovem delas, acredita na possibilidade de mudança nas suas condições de trabalho, a partir de uma avaliação da sua prática e de um diagnóstico educacional do aluno. Na mesma direção se coloca a professora Margarida, que argumenta em favor de uma melhor formação.

Ao questionar sobre **o brincar; crianças pequenas gostam mais de brincar do que de estudar. O que você acha disso? Por quê?**, as respostas dadas foram:

- Azaléia

Bem, é muito importante, mas tem a hora pra tudo e isso é mostrado pra eles, tem hora de brincar, o momento de brincar é durante a aprendizagem né, é claro que na hora do recreio se eles causam algum problema eles tão brincando à vontade, livre né, mas é momento de educar também sim né! Então a gente tenta aproveitar todos os momentos que a gente tem pra mostrar o caminho certo. Hora pra tudo também. (E por que você acha?) Uai porque, nós temos hora pra tudo né, a gente não pode fazer as coisas na hora que a gente quer, né, se pudesse, mas não dá e nem pode.

- Rosa

Olha eu acho que na educação infantil é... o brincar é estudar, porque aqui a gente tem um belíssimo trabalho (?) eles escolhem o que eles gostariam de estudar, o que eles gostaria de fazer né, então por exemplo, meu projeto esse ano é música, não foi escolhido por mim, foi escolhido por eles, então a gente procura o que você gostaria de saber? Além de (Isso é feito no início do ano como que é?) Você vai conhecendo as crianças, os temas vão surgindo, o mês de fevereiro né é com brincadeiras, então você brinca de bola você brinca de pular corda cê brinca é... de professor, você brinca de salão, os meninos pode jogar seu futebol, é eles inventam a brincadeira deles depois a gente vai tá registrando numa folha, eles desenharam da maneira que eles... tá é... que tipo... a gente tá... trabalhou é... brincamos de várias coisas né, nós fazemos esse trabalho em sala, pintamos, recorte, colagem, além disso o que você gostaria de aprender? E... esse ano, vou falar desse ano porque ano passado foi brincadeiras, e então tá, eles escolheram as músicas, qual a música que você gosta de ouvir? Nós adultos nós vamos achar que é tá ouvindo essa música né! É a música que eles ouvem no rádio, na televisão, muitas vezes não, é... família é de fundamental importância, por exemplo o aluno escolheu é... música antiga do Milhonário e José Rico e eu na hora, eu falei poxa vida né, mas esse menino desse tamanho, idade de 6 anos não é, gostar? E você vai perguntando porque você gostaria? Por que você gostaria? Por que você gosta dessa música? A minha mãe gosta de ouvir muito. Então você vê que é a cultura, a bagagem que ele traz de casa, por exemplo eu tenho um aluno que ama Djavan então pra você vê, Djavan é um cantor, não é pra uma criança de 6 anos, aí você pergunta, porque você gosta de Djavan? Minha mãe adora ouvir Djavan aí ela fala assim. Olha, culturas diferentes. É (?) disse, olha a letra dessa música, se você conversar com ele se fica... a outra gosta da Xuxa, porque a mãe trabalha ela fica em frente a televisão, cê viu são culturas diferentes, então a bagagem que ela traz de casa, ao mesmo tempo, que ele está fazendo, que você está fazendo todo o trabalho com o corpo, com sensibilidade, emoção etc você está trazendo essa bagagem pra dentro da escola.

- Margarida

Acho que faz parte da natureza da criança né, eu acho assim desde que nasce ela aprende as coisas brincando né, ela pensa, você, de uma forma, de brincadeira, um menino, por exemplo, ele começa a ‘tacar’ coisas no chão pra você catar toda hora, então isso é um teste que ele ‘tá’ fazendo com você brincando, então eu acho que faz parte da criança né, brincar pra aprender!

- Violeta

*Eu acho que isso é natural da criança ‘cê’ entendeu? Eu acho que seria um pecado você colocar uma criança na sala de aula durante quatro horas e sentado, só (?) eu acho que a gente tem que adequar alguma idéia sabe, ‘que nem’ eu tinha te falado antes, isso daí já é da criança, e tem que ter esse espaço pra ela brincar sim, não é assim você por exemplo, aqui todo dia tem o parque, de Segunda à Sexta, então das cinco às cinco e meia acontece o... a brincadeira livre aí você... você descobre um monte de coisa, dá pra você perceber ali as afinidades, eles ali eles têm a capacidade de ‘tá’ resolvendo alguma situação problema ‘cê’ entendeu? Eles vivendo, então reinventam a brincadeira, e lógico que tem aquelas que é direcionada pelos professores, mas eu acho que isso é muito importante na vida de uma criança. **Certo... E por quê?** Ah porque faz parte né, faz parte da vida da criança, é igual pra o trabalho é o adulto, a brincadeira é pra criança, sem falar que no ser humano, o prazer do ser humano também é brincadeira, faz parte da vida também né, a gente tá no trabalho, sempre tem uma brincadeira com você não é? A questão de você expressar alegria, é... Nossa! Vou fazer uma brincadeira, pensa, às vezes você ‘tá’ angustiada, aí você vai, não é?! Uma brincadeira relaxa, você extravasar suas... né?*

Nas respostas sobre as crianças gostarem mais de brincar do que estudar, algumas professoras apontam que o brincar e estudar acontecem em momentos diferentes e separados, outras já percebem que é pelo brincar que a criança aprende. Mas parece que não percebem que o brincar vem antes da escolarização da criança, que surge a partir da necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos e também em relação ao mundo amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que lhe disseram, e assim por diante. As entrevistadas consideram que o brincar, no contexto educacional, mostra-se de fundamental importância, proporcionando à criança, dentro desta diversidade de interações, um enriquecimento do seu universo. No entanto nem todas percebem que não há essa dicotomia, uma vez que, o brincar é parte do processo de assimilação e incorporação do mundo adulto.

As respostas das professoras sobre o **que pensam do brincar na escola**, foram:

- Azaléia

*É fundamental, é muito importante! Ainda mais na série da educação infantil, é muito importante! E a gente vê pelo o que nós, pelos alunos que vêm pra gente da própria escola a diferença deles com os outros, das escolas que a gente recebe, ‘cê’ vê uma diferença muito grande. **(Como assim?)** Da criança com relação à expressão, do respeito com o outro né. **(Você fala de escolas que não possibilitam o brincar?)** É, que vêm de outras escolas, vamos supor, da primeira série onde eu trabalho, vem crianças da nossa escola, e vem crianças de outras escolas pra mim, então ‘cê’ vê a diferença das crianças, da questão da expressão*

livre, de desenho, 'cê vê tudo a diferença, que eles 'tão' bem à vontade aqui na escola, eles têm opinião própria, eles falam o que eles gostam e o que eles não gostam, eles têm liberdade, é diferente.

- Rosa

Nossa na brincadeira você descobre muita coisa. A criança que eu te falei, a, o, limite, é o respeitar, porque a criança nessa idade ela é egocêntrica (?) nessa idade ele também num, ele sempre num tem, geralmente eles são só, a mãe ainda não tem outro filho, porque ele está acostumado que a mãe faça, dê tudo a ele, tudo em função dele. Então a brincadeira você vai ver, aí você descobre, que ele não gosta de repartir, então, você tem tempo e hora só pra isso, escolhe uma brincadeira, vê o que você quer fazer, os que são mais tranquilo gosta de sentar, montar castelo, que seja na areia, que seja de, o que tem de toquinho e tal, então você percebe, aí que cê vê, ele não aceita, se for dele fala não é meu, aí você fala poxa vida mas ele tem um também, vamo conversar, vamo se entender, cê já nota que essa época do ano, nós tamos em junho é... eles nem ligam mais, você pode entrar na minha sala, sentar, que eles vão te cumprimentar e continuar fazendo o que eles tão fazendo. No começo é difícil mas é uma troca, é o respeito que você descobre, por exemplo, não tem castigo, eles têm uma conversa entre eles, aí depois eles voltam, isso é um treino que a gente faz com eles, enquanto não resolver a gente não vai terminar de conversar, vai pensar, vamos resolver. E eles se resolvem porque ele não quer perder a brincadeira, é muito interessante!

Margarida

Olha, aqui na escola a gente prioriza muito isso, 'cê' vê pelo recreio que é enorme né, então quarenta minutos né: dez minutos pro lanche e trinta minutos pra brincar, então assim, a gente vê isso como um fato muito importante né, que a gente quer que eles se socializem, que eles aprendem brincando, que eles tenham respeito com o colega, nada melhor do que na brincadeira né, porque vai gerar conflito, eles vão ter que resolver esse conflito né, e eles vão, aprendendo isso, eles vão conseguir fazer isso lá fora. É aprender, eles têm que aprender a resolver isso sozinhos né.

Violeta

Eu acho que faz parte da escola, é muito rico esse momento aqui, eu sempre procuro 'tá' trazendo brincadeiras, às vezes assim, brincadeiras com regra, outras as crianças pode 'tá' adequando, então assim, é importante, você tem que ter esse olhar sabe, do professor, só pra brincadeira, porque ali você dá pra conhecer um a um.

Na opinião das professoras, o brincar no ambiente escolar é um momento de aprendizagem, de socialização, de aprender a respeitar o colega (regras/limites), embora todas as entrevistadas ressaltem a importância do brincar, até mesmo sendo apresentado à diferenciação do colégio, que tem um intervalo de 40 minutos, sendo destinado 10 minutos para lanche e os outros 30 minutos para o brincar. Elas não conseguem argumentar o porquê de tanta importância, nem percebem que esse tempo dado para o brincar faz supor que, fora do intervalo, o brincar não acontece. Essa é uma das contradições apontadas por este estudo e que mereceria uma atenção especial nos momentos de formação continuada.

Ao buscarmos os autores que discutem sobre o brincar, podemos perceber que a ação do brincar que é real para a criança está, segundo Leontiev (1977), a operação lúdica, que é o próprio modo da ação, que também é muito real, porque os próprios objetos dos brinquedos

são reais. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, a ação, no brinqueado, não provém da situação imaginária mas, “pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. (p. 127). Com isso, o papel do educador torna-se muito mais abrangente do que pensam hoje tais professoras, já que é ele quem conduzirá ou proporcionará as condições da ação da criança pequena.

Na questão que trata **da diferença da brincadeira em casa em relação a brincadeira da escola**, as professoras consideram que:

- Azaléia

A de casa eu acho que não é tão direcionada às vezes quando a gente leva pra um assunto quer gente quer trabalhar né, eu acho que às vezes em casa fica um pouco solta, aqui às vezes é mais coordenada, isso, direciona ela, é claro, elas brincam também livre né, mas a maioria é direcionada, ‘cê’ tem um por quê de ‘tá’ trabalhando ela né.

- Rosa

Olha, o que eu sinto, a criança hoje não tem espaço e principalmente a mãe não tá em casa, você vê, de 30 alunos, 28 alunos, que eu tenho, todas as minhas mães trabalham fora e os pais também quando tem, e aí eu costumo perguntar, é que a gente faz uma rodinha de manhã, então eu pergunto, o que você fez ontem depois que você saiu daqui, maioria vê televisão e depois que que cê fez, ah eu deitei e fui dormir e depois? Cê jogou bola? Não não joguei ou então é desenho animado, televisão, por quê? Por que a mãe não está em casa? Muitas vezes se tem irmão, a irmãzinha que tem 8, 9 anos fica com a criança de 6. Então as brincadeiras hoje não é aquelas brincadeiras que eles brincam aqui! Então assim, porque aqui ela tem liberdade de espaço, em casa tem muito pouco, mesmo porque ninguém deixa brincar na rua né, como que eu posso deixar meu filho... No nosso tempo podia né, podia a gente pulava corda na rua, sempre tem alguém com os vizinhos, hoje não, aqui é totalmente diferente,, eu tenho dois alunos que são vizinhos eles não brincam juntos sabe, eu fui perguntar pra mãe por que porque eu achei que ele tava ficando muito com o video game, ou um filme, cê já passa a ficar preocupado porque aonde você vai passear, ah tem o final de semana, e a coisa pega é por aí, cê foi no clube? Não fui. Que que cê fez nesse feriado? Ah fiquei vendo televisão, em casa, com minha mãe, sua mãe brincou com você, contou uma história? Ah não ela não tava com paciência não. Se você conversar com as crianças você vai sentir isso, mas muitas mães, não todas né, algumas já sentam, conversam que cê fez na escola que que cê não fez, então já chega assim. A maioria trabalha fora e ainda estuda a noite. Então esse espaço da escola ele não tem que ser vago, criança aqui não gosta de ir embora, cê tem todo tipo de brinqueado, torrinha, tem amarelinha, tem bola mastro ele tem futebol, é tem pintura ... tudo ele pode brincar e ele pode escolher o brinqueado dele, além desse horário 30 minutos de recreio nós temos na educação infantil uma hora pra estar no parque, no parque, ou seja brincar em qualquer brinqueado ou seja brincar com qualquer brinqueado que tiver na sala, desde que ele coloca no lugar de volta, já é a regra trabalhada, se eu estou falando você me ouve, é... mesmo com o colega há o respeito, os colegas falam vamos ouvir

- Margarida

Eu acho que sim. (por quê?) eu acho que é diferente porque uma que eles não têm o número de colegas, pessoas pra brincarem com eles né, filho único, ou não tem espaço físico, ou

porque o irmão é mais velho então tem essa diferença né, e mesmo em caso assim, tem televisão, video game é isso é aquilo... Aqui não! É corda é bola é colega, então acaba tendo diferença por isso.

- Violeta

*Não, pode ser a questão assim do espaço, porque como se diz, às vezes os pais, em casa é diferente, mas assim, a criança em qualquer lugar a criança 'tá' sempre inventando uma brincadeira 'cê' entendeu? Ela consegue ela tem esse dom de 'tá' inventando e pra ela, é a coisa mais fácil ela pegar um pedacinho 'd'uma' caixinha ela imaginar um carrinho, então eu acho que não isso faz parte da vida dela. **Então você vê a brincadeira diferente na questão do espaço?(14).** É do espaço, às vezes pode acontecer sim.*

Ao serem questionadas sobre se há diferença entre o brincar em casa e o brincar na escola, as professoras foram unânimes em dizer que há diferença sim, mas ao descreverem as diferenças, as respostas foram que a escola tem um espaço físico destinado ao brincar, que as brincadeiras na escola são direcionadas e que há um maior número de colegas envolvidos no momento da brincadeira. Segundo ROSSETI-FERREIRA (1997), “nas relações que os familiares estabelecem com a criança, estão sendo continuamente atribuídos, negociados e modificados os significados das coisas e eventos que os cercam[...]”. (p.113). Diante disso todos os envolvidos no processo de desenvolvimento humano, que vai desde a concepção até a morte, e participam ativamente deste, são atores que se vão construindo e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com os outros.

Dentro deste processo, a criança pouco a pouco vai incorporando os signos existentes nessas atividades sociais variadas, e, com isso, tornam-se mediadores simbólicos de sua relação com o mundo. Assim a criança passa a ter acesso ao mundo mediado pela linguagem, a partir do conjunto de significados que foram construídos na interação que estabeleceu com o mundo, por meio das pessoas e dos objetos.

As atividades nos ambientes organizados pelos adultos também favoreceram na constituição da criança, que segundo a mesma autora, “a criança então delinea os papéis e as atividades que desempenha a partir da interpretação e avaliação que faz do contexto com base em suas experiências anteriores”. (p. 114) Assim, pode-se dizer que a função do brincar é a mesma na família e na escola, pois a criança pequena exerce sua atividade principal, em qualquer que seja o ambiente, em função das suas necessidades de desenvolvimento.

Quando questionadas sobre a concepção **do brincar dentro da escola pelos superiores**, apareceram nas respostas:

- Azaléia

A Beth, quem ela? Pra ela é de fundamental importância ela não deixa perder isso né, nas séries iniciais de jeito nenhum, ela não quer que a gente perca isso no nosso trabalho de jeito

nenhum. (Por que você acha que isso acontece?). olha, porque eu acho que a nossa linha é a mesma né, do mesmo jeito que ela acredita nós também acreditamos. É uma linguagem só!

- Rosa

(?) é... assim por exemplo, a gente pode, se sair a gente tem que sair muito da sala né, e nós temos um espaço aqui muito bom, então, além, ano passado a gente não tinha mas nós temos a educação física também hoje, quando a gente vai montar esse projeto essa... horário de brincar é muito importante, por exemplo, é eu peço batom, esmalte, bijuteria, quer dizer na sexta-feira é horário do brinquedo, mas o horário é maior, então, então a gente... elas eu dou a gente vai fazendo uma caixinha quem tem manda e vamos colocando ali, chega nesse dia, a primeira coisa que você acha, que menino não vai brincar disso, muito pelo contrário (risos), é ele vai, ele vai ver, ele quer fazer, ele quer pintar, ele quer maquear, prende o cabelo de bobe, a gente tem até o projeto do ano passado né, foto, a gente tira foto e é um amor porque aí a gente vê, você vê a participação da profissão, umas gosta de brincar de casinha a gente tem a casinha de madeira, sabe, então essa importância, por exemplo, a diretora ela observa muito isso, ela, tem coisa tão engraçadinha tão espontânea que a gente até, quer dizer eles vêm convidar a diretora, deixa eu pintar sua unha? Não! (risos), a diretora ri, deixa eu te fazer maquiagem, aí eu por exemplo quando eles me pedem, as meninas, qual é, primeira coisa que a criança a mulher gosta, a que não liga não gosta, ela vai fazer outras coisas, ela vai brincar lá com os meninos de bola, vai pular corda, outras já monta o salão direitinho, uma é a mãe representa a família, cê tá gastando muito, sabe então a gente leva isso aqui muito a sério (até porque pelo que você falou também tem esse olhar e é prioridade pra direção da escola, certo, por que você acha que isso acontece esse olhar e esse apoio também da direção da escola?) Eu acho que é, é... por ser criança, eu acho que é, é... a criança é nessa idade que ela vai se soltar vai se conhecer a si próprio, que que ela gosta de brincar ou não, tem uns que não gostam de sujar, sabe, outros, outros não gostam de maquiagem, outros não gosta nem não vou pôr a mão na terra, e outras brinca na água na terra então, a gente tem um apoio muito grande da diretora, tanto é, por exemplo começamos já, um desses estudos nós começamos a fazer uma boneca, cada um tinha que começar a fazer uma boneca se desse tempo pra terminar né, não deu e eu levei a minha pra sala, e a gente ia tá recebendo um livro e... aí me perguntaram começou olha a brincadeira, começou, que que cê tá fazendo com essa boneca na mão?(? fala rápida e confusa), mas aconteceu é... porque que cê tá com ela aqui? Ah porque eu na hora que vocês forem brincar eu quero ver se eu termino, terminei meu trabalho de quinta-feira, por que você não deixa a gente levar pra casa? Mas assim cada dia um leva, mas nós podemos parar e conversar sobre isso, fomo conversar. (Isso foi num grupo com os alunos ou num grupo com os professores?) Nós começamos na aula de estudo, então a diretora uma das... uma das... uma das... desculpa...dos estudos tinha que fazer uma boneca, ela não lembrou que tinha que por cabelo nada, te deu aí o material então cês vão construir, existe um processo atrás, e eu não terminei, não terminei, não dei conta de terminar, uma hora e pouco não deu pra terminar aí eu levei ela pra sala pra mim terminar na sala, e o que eu cheguei e coloquei ela em cima da mesa. Entendeu? Porque a gente na próxima quinta-feira a gente teria que entregar, vê como cada um fez, cada um é um, cada um pensa uma coisa e saiu vários tipos de peça, aí como eles acharam interessante eu entrar com a boneca na mão eu não pensei que ia dar esse ibope... então aconteceu o tanto de coisa que aconteceu, aí minha aluna falou deixa eu levar pra casa que aí eu te ajudo a terminar, aí o outro ah eu também quero! Então vamo sentar e conversar, aí a gente montou, que que nós vamos fazer, então, então vamo fazer o seguinte então vamo colocar, nós vamo colocar o nome de todo mundo cada dia uma leva, e vocês vão terminar ela pra mim, a partir de hoje eu não ponho a mão nela mais e assim tá sendo feito, cada dia que um aluno leva a boneca pra casa, no outro dia fazemos um relato e eu mando pra diretora porque ela tá corrigindo, é nós já tamo com um livro assim, ela foi... ela foi... (

vc tá fazendo um registro, vai virar um livro!) é! (Que delícia!) não aí ela foi chamar é... eles colocaram "O Diário de Dani", ela foi batizada como Dani, então aconteceu o batizado assim, porque eles querem festa, doce, quem será os padrinhos, os padrinhos é a diretora, tudo eles que escolheram (eles que organizaram?) e o padrinho é o nosso faxineiro aqui, que os meninos amam de paixão (Quem é? O Jaime?) não não é o seu Élio! (Ah o Sr.Élio) eles, e ele é mesmo, e ele chega eu falo "Bom dia compadre!" os meninos chegam e falam "Bom dia compadre!" então por exemplo cada um já fez uma coisa, então no segundo dia ela já veio com a mão e já veio com... com... o colar, outro dia 'cê' ah, os meninos também, eu 'tá' todo mundo! Esse dia por exemplo eu tia ela já trocou de roupa ela já tem a caixa de jóias, a professora... (entrevista interrompida pela porta), misturando tudo sabe, aí cada dia eles me esperam escrever, aí eu falo 'vamo' ver quem será dessa vez, vamos ver a casa, então hoje ela 'tá' na vigésima quarta casa (e qual que é a sua quantidade de alunos?) vinte e oito (ah já 'tá' no finalzinho já) é então aí eles falaram assim mas não vai dar tempo de chegar e as férias, o último sorteado vai ficar com ela nas férias, se alguém por exemplo 'tá' muito interessante então a ... nós estamos já 'tá' bastante adiantado porque eu tenho que registrar todos os dias e eu passo pra diretora, pra ela 'tá' passando porque senão eu perco o raciocínio e eles vão contando por exemplo ela já foi pra um desfile de moda, uma coisa que eu achei muito bonita, mas 'tá' muito bonitinho mesmo, é o pai saiu de moto ele o pai e a mãe e ele gostaria de ir de ônibus então a Dani foi junto, é... um dia ela 'tava' meio enjoadinha, é que contou segredo pra ela, contou pra ela então ela não contou, então que que você vê que eles tão fazendo parte como amiga como irmã como tudo, então quando ficar pronto (aí eu quero ver! (risos)) e que chegar o segundo semestre né eu tenho impressão que a história em cada quadro a, do jeito que eu eu comecei, eu vou, do jeito que eu levei ela pra sala eu vou desenhar, cada um vai ter o seu desenho, aí quando ele levou, primeiro dia na casa de fulano e vou contando a história.

- Margarida

Eu acho que ela tem a mesma visão que a nossa né, da importância da brincadeira, do brincar pra poder viver bem lá fora (e por que isso acontece, a quem você atribui?) A nossa formação né, a gente tem essa formação toda semana, estuda muito, a gente troca muito, desde que, o que, dez anos que a gente 'tá' em formação né, faz muito tempo, então tanto tempo junto pensando da mesma forma né.

- Violeta

Não pra ela assim, ela também, ela sempre dá esse espaço, ela... às vezes ela, a gente tem a Quinta-feira que a gente estuda sempre traz artigo sobre o brincar, faz parte do currículo da escola também entendeu? Não só na educação infantil como das outras séries também. Então, é... então, ela assim ela da mesma forma, eu acho que ela tem a mesma visão que eu, 'cê' entendeu? Porque eu acho que são tão poucas as escolas que que permite né isso, que vê isso assim às vezes porque, às vezes preocupar só com o conteúdo, e deixa isso de lado, então eu acho que hoje em dia, que às vezes as crianças se tornam adultas tão rápido, então assim é muita cobrança né e a criança não é eu acho que ela não, ela não é um adulto, mirim, ela tem que ter, cultivar isso, pra ela poder tá, né?! Certo, e por que isso acontece? Isso do superior permitir, faz parte do currículo... por que isso acontece no Colégio Ricardo Misson, sua visão? Por que que ela... Não, é por que isso acontece, no caso ela vê isso como algo inútil, vê como algo útil?... É! É porque faz parte Porque faz parte. Faz parte e também, ela também já tem, ela fez também a ... Como que fala? Ela tem pós graduação a dela foi na educação infantil 'cê' entendeu? Então sempre que pode traz um incentivo, acho que é mais nesse sentido sabe.

O brincar na visão dos superiores e/ou dirigentes do Colégio, segundo as professoras é bem aceito, porque, primeiro, é a linha de trabalho da escola, está previsto no currículo e no Projeto Político Pedagógico, sendo assim é bem aceito e de fundamental importância. Mais uma vez pode-se perceber pelas respostas das mesmas que, embora o Colégio preconize isso nos documentos escritos da escola, na prática não fica claro o porquê da importância do brincar no ambiente de aprendizagem ou, pelo menos, as professoras não sabem falar com o mesmo nível teórico, apenas fazem o que está previsto no PPP e porque acham importante, sem maior conhecimento e aprofundamento do tema.

Quando questionadas sobre **a necessidade de cursos de pós-graduação para o desempenho da função docente**, as professoras consideram:

- Azaléia

*Com certeza é importante né, muitas coisas novas estão vindo né, é eu terminei a faculdade ano passado foi muito bom pra mim ter terminado ano passado, 'cê' consegue aplicar mais o que você acredita, né e o curso de formação ajuda a gente a pensar, a ver se, se a gente pode seguir ou não, que a gente pode criticar também, querer ou não seguir as linhas novas que vem aí né, na questão da formação a gente tem aqui na escola também, toda quinta-feira a gente tem reunião, tem reunião de quinze em quinze dias tem formação né. **(me conta um pouquinho, que você falou que tem reunião e tem formação, qual a diferença e como que acontece?).** Tem reunião administrativa **(o que que se discute nessa reunião administrativa?)**. A gente discute assim: a diretora direciona às vezes tem algum problema acontecendo dentro da escola, já direciona as oficinas pra tal assunto, entendeu que tem que ser tratado e a gente tem reunião de assunto, que a gente escolhe os livros, os autores e estuda de quinze em quinze dias. **(E como que é direcionado esse estudo, quem conduz ou quem escolhe o tema, como acontece?)**. O tema é escolhido entre todas né, a gente procura livros, a gente escolhe uma e todo mundo em comum, ninguém resolve sozinho não, lê, discute, a diretora prepara oficina pra partir os estudos ou perguntas pra gente... assim às vezes ela direciona, às vezes ela põe só leitura entendeu? Mas tem discussão e sempre registro em tudo **(Legal, há quanto tempo acontece esse grupo?)** Esse grupo acontece desde que a Criativa veio coordenar nossa escola **(desde 2001?)** Isso... desde que a Criativa veio pra cá nós temos **(isso acontece... e você acabou pegando as duas formas de trabalho do colégio?)**.*

- Rosa

*Peguei, eu peguei antes, eu peguei o tradicional aqui da escola, metodologia bem tradicional, eu já passei por várias aqui **(como que foi isso?)**. É foi uma loucura menina! Isso é, menina do céu! Pra gente foi, a gente levou muito susto, pelo desafio foi muito bom pra gente né, então como eu tinha outra experiência, que a gente não joga fora, o que a gente já aprendeu, a gente aproveita né, foi muito bom aprendi muito, muito com elas. Agradeço até assim me soltar mais eu agradeço a elas – risos*

Olha, se 'ocê' parar 'cê' pára no tempo, a gente sempre tem que estar atualizado, principalmente hoje com o computador, não adianta eu te falar assim eu tenho muitos anos e tal num agüento vê computador, se você, os meninos bate o record, se você não continuar a estudar, continuar esse estudo não tem, não tem, não tem jeito de parar! Porque senão você vai ficar pra trás, tanto é que eu estava trabalhando com um quadro, o ano passado tinha brincadeira, e descobri um autor, um artista né, e escrevi pra ele, que eu tinha alunos da

educação infantil, que eu 'tava' trabalhando com a obra dele e que gostaria que ele mandasse uma mensagem pros meninos, porque eu estava falando sobre a pipa, que era uma das obras dele e ele me escreve é... agradecendo e manda pelo e-mail, aí eu peguei e dei a página pros meninos, a maioria a mãe entrou, viu quais seria o trabalho dele, e aí a gente pergunta, nós podemos parar de estudar?

- Margarida

Com certeza né, é importante, porque senão a gente pára, a gente vê que todo dia vem uma matéria viva diferente né, de (?), competências, e se você parar e não continuar, 'cê' vai estagnar né, 'cê' 'num' vai caminhar mais, 'cê num' vai saber o que que tá acontecendo no mundo, né 'cê' tem que 'tá' a par disso.

- Violeta

Olha eu acho que assim, eu acho que o professor, quanto mais ele assim, pode 'tá' buscando né mais estudo, eu acho que abre mais (?) 'cê' entendeu? Eu acho que traz mais informações, quanto mais você tem informações, eu acho que você tem como você 'tá' fazendo uma auto-avaliação sabe, nesse ponto eu acho que complementa muito, ainda mais aqui, cada vez que a gente participa de uma reunião, que a gente trabalha um artigo, aí que você faz, te remete a você fazer uma auto-avaliação de como é que tá, o que que você precisa, eu acho que tudo que acrescenta te evolui mais.

Em relação a necessidade de cursos de pós-graduação para o desempenho das funções docentes, as professoras consideram como necessários e entendem como sendo um momento para atualização, que ajuda/estimula a pensar, trazendo novas informações e que também serve para auto-avaliação e para o desenvolvimento de novas competências. Embora apontem isso como necessário, das quatro professoras entrevistadas, apenas uma possui especialização, por esforço individual, sem que haja uma política de formação de professores, que facilite essa busca por especialização.

Quanto à **formação continuada dentro da escola**, as professoras afirmam que:

- Azaléia

Não assim, continuada tem sim, a que procura né o que a gente 'tá' precisando na época, quando nós estudamos alguns problema de aprendizado a questão da fala, que nós já estudamos sobre isso, né, nós 'tamos' estudando agora a linha, ai esqueci o nome, o Lima, uma vez a gente trabalhou no livro que a gente adora, então assim, na faculdade quando tem um seminário, que eles pedem pra gente ir a gente vai no seminário, a gente acompanha, tem os congressos a gente acompanha. (Vocês participam de que forma?) Assistimos e às vezes aplicamos né (Ah certo, e publica trabalho também?) Não, não, mas já foi publicado de algumas meninas aqui da escola já foram publicados artigos, mas assim a Fernanda e a Cleide já publicaram eu não.

- Rosa

Existem esses estudos que nós fazemos, e essa troca (e como que acontecem esses estudos?) Olha são todas as quintas-feiras, nós fazemos das oito as oito e quinze, essas trocas e esse tipo de trabalho que, por exemplo a diretora nos ajuda muito nesse sentido de a descoberta, então de uma dinâmica sai o estudo entendeu e todas as oportunidades que a gente tem de fazer na Uniube mesmo e a gente (toda semana isso acontece?) Toda semana, e não falha (das 8 às 8 e 15 da manhã ou da noite?) a noite, começa às 6 e vai até as 20 horas e quinze

minutos (ah entendi eu achei que era 15 minutos, e não são duas horas e quinze minutos) duas horas e quinze minutos.

- Margarida

Então, tem, o curso, é acontece toda quinta-feira né e... a gente pega assim livros que 'tão' aí né, que saem e a gente pega e estuda, discute e há 10 anos isso acontece sabe e a gente já 'tá' assim já saiu do muro da escola, já apresentou lá na Uniube, já fez também tipo portfólio porque aqui foi uma das primeiras escolas a trabalhar com portfólio né, então a gente estudou aqui, sobre isso, e ligou pra Uniube, pros professores da rede municipal, da rede pública sabe (e como que acontece esse Potifólio? As reuniões são toda quinta-feira, então são semanais?) Semana, semanal, tem a de estudo e tem a é que acaba sendo de formação também, que é a de estudo, a de estudo é de 15 em 15 dias e de 15 em 15 dias é pedagógica que é a formação nossa assim, como pessoa, relaxamento, trabalho de arte sabe (e por que é a na quinta-feira, na quinta-feira vocês não têm aula ou vêm num horário...) Não a gente fica a noite aqui, e depois da aula, aí a gente fica das 6 as 10 (e você fala aí do portfólio, como que ele é feito, ele é construído nesse momento, ou não, é construído...) Na sala de aula. (Ah tá! Na sala de aula, todos?) Todos (das duas turmas?) Isso a gente começou estudando sobre isso aí no começo o portfólio era só pra professor, aí com os estudos a gente viu que os alunos também têm que ter o portfólio , a gente começou a fazer com os meninos também, todos têm (eles constroem, vocês constroem como que é o material da casa, da escola, como que é?) É, nosso, então por exemplo, o meu portfólio tem tudo que o portfólio do aluno têm, entendeu? Então tem as atividades que a gente montou com e tudo interdisciplinar sabe, vamo supor a gente tá, o topázio agora, foi o tema da nossa festa junina, então com o tema topázio a gente trabalhou português, matemática, sociais, artes sabe, e foi montando essas atividades dentro da pasta pra focar um registro mesmo de tudo que eles aprenderam sobre o tema, se você tiver oportunidade de ver é muito interessante

- Violeta

Existe. Como é que é feito? Olha, a gente tem reunião toda quinta-feira, então quinzenal, quinzenal é com reunião pedagógica, então a gente trabalha com oficina, sabe essas oficinas, sabe geralmente a gente pode 'tá' aproveitando em sala de aula, e tem o de estudo aí de repente a gente pode 'tá' trabalhando um tema sobre brincadeira, outro tema a gente, então assim são temas variados. E aqui dali sempre a gente procura 'tá' aproveitando na sala de aula 'cê' entendeu? Então assim você vai assimilando uma oficina, então são coisas que 'tão' assim ligado com o que a gente sabe. É acontece. Você me falou, ele é sistemático, ele acontece a cada 15 dias, e como que é, vocês vão até esgotar um tema e começa outro, como é que é? Aí vai assim, cada um é diferente, às vezes a gente monta alguma atividade em cima presença nesse momento, outra hora a gente faz uma... eu disse uma outra hora a gente então assim, muda muito 'cê' entendeu? Então sempre a gente trabalha mesmo a questão em cima da questão daquilo ali, a gente trabalha às vezes em grupo, a gente trabalha individual e sempre tá ligado com o que a gente faz, outra hora a gente traz algum tema da sala né.

Em relação à existência de espaço destinado à formação continuada, todas as professoras disseram que existe, há cinco anos no Colégio, um momento para formação. As reuniões acontecem de forma quinzenal, às quintas-feiras, das 18h às 20h15min., sendo que, na semana em que não há formação, realiza-se a reunião pedagógica destinada a tratar assuntos pertinentes à escola. Pode-se perceber que embora denominado grupo de formação continuada pela instituição e pelas as falas das professoras nos parece mais um momento de estudo em grupo, do que formação, tendo em vista que, para se pensarem, uma formação

continuada de professores da Educação Infantil, é preciso reconhecer a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança, é discutir sobre a atuação, e sobre os saberes docentes, advindos da formação, da prática escolar e das experiências de vida.

As professoras foram questionadas também a respeito de **como acham que deveria ser e o que precisa ter um curso de formação continuada para que seja de boa qualidade**, nas respostas apontam:

- Azaléia

Ai menina, eu acho que tem que aprender muito daquilo que eu trabalhe entendeu? Tem que ser alguma coisa que vem de encontro com o que eu trabalho né, o que eu trabalho, com o que eu acredito. (Então de acordo com o que você acredita o que ele tem precisa ter?). Que que precisa ter? Ai é difícil! (Pausa) Esse curso de formação, tem que ter um assunto que eu acredite eu acho né, eu acho que isso.

- Rosa

Olha, primeiro eu acho que ele é... tem que ser... tem que ter oficina, que eu acho que chama muita atenção né, essas oficinas, é e a pessoa que realmente 'tá' naquilo ali de querer coisas diferentes, descobrir novas emoções, que que eu vou aprender? Meu aluno, sabe, porque hoje em dia só falando fica meio difícil de aprender (seria aprender ter um referencial teórico e também pôr em prática) ah sim, porque a gente tem visto alguns convites que a gente tem tido pra Uniube poder passar pra professores e tal a maioria faz a inscrição nas nossas oficinas, porque e tem que existir a teoria sem dúvida nenhuma mas tem que existir a prática em teoria entendeu? Pra você chegar ao seu objetivo que senão começa a ir pára eu acho que tá faltando isso porque só teoria cansa.

- Margarida

Como ele deveria ser (pausa) eu acho que de estudo mesmo, de leitura e de discussão né, e tentar colocar em prática pra ver (?) os resultados, pra ver o que dá (?) sabe e tem que eu acho que não pode ser longe, eu acho que igual a gente faz toda semana, tem uma seqüência né, eu acho que é importante ter uma seqüência pra você não perder de vista né (ter até um hábito) é!

- Violeta

Olha, eu acho que aí vai assim ter uma pessoa, no caso a diretora, ela é uma pessoa que ela preparava, ela é uma pessoa que busca, então sempre ela preocupa com o que levar pra gente, então nesse meio tempo ela já estudou, ela já definiu quais são os objetivos, porque ela busca nesse estudo, acho que precisa ser assim, bem dirigido, e a gente graças a Deus teve sorte, que ela tem essa preocupação, sabe sempre com assuntos que tá ligado, com o que a gente, todas de alguma forma, de educação infantil à quarta série, sabe tem sempre essa preocupação de ser bem aproveitado.

E acrescenta:

Eu acho assim que nessa profissão 'cê' tem que ter amor, você tem que saber respeitar, você tem que ter criar um ambiente harmonioso sabe, você tem que saber que cada criança é uma, que cada uma tem o seu momento né, e trazer muito assim com amor mesmo porque o retorno é gratificante, muito gratificante, que eu acho assim, que quando você consegue chegar na sala de aula e... porque a criança o tempo inteiro ela é toda movimento sabe, é você conseguir numa sala de aula criar aquele ambiente gostoso, prazeroso, que a criança tenha uma experiência feliz 'cê' entendeu? Esquecendo às vezes assim essa questão de conteúdo,

mais no sentido assim de 'tá' respeitando sabe cada um, então você pode ter certeza que é muito gratificante, eu sou apaixonada, eu fiz de todo coração mesmo, pelo o que eu faço eu acho que cada ano você é... avança um pouquinho 'cê' entendeu? Você aprende com eles né, eu acho que é uma troca, não é só você ali, eu acho que você tem uma troca ali, porque cada um tem uma história de vida diferente, eu eu prezo assim, eu busco sempre 'tá' conhecendo as... cada história sabe, uma coisa que eu gosto muito de ter é uma interação com os pais, porque eu acho assim melhor do que eu os pais conhece... né?! Como se diz ele pode te acrescentar aquilo dali, então sempre, eu acho assim durante o ano eu vou fazendo uma historinha deles, eu vou aprendendo ali, pra poder tá ajudando e que eles tenham uma experiência feliz na educação infantil.

Quando questionadas sobre o que seria necessário ter e como deveria ser um curso de formação continuada, foi apontado que precisaria ser um momento de estudo, de leitura, de discussão, de um determinado assunto em que se acredite, precisa ter oficina, um espaço para transpor da teoria à prática e principalmente alguém para direcionar o grupo. Reafirmando o que foi percebido na questão anterior, o grupo denominado formação continuada, se mostrou, pelas falas das professoras, como um momento de estudos, sobre algum determinado tema ou assunto, que interfere diretamente na atuação delas. Parece ser uma proposta válida, já que destina parte do tempo para refletirem sobre suas práticas, porém há que se conhecer melhor este momento para se propor uma efetiva formação e com isso oferecer uma educação com maior qualidade às crianças pequenas, inseridas neste contexto educacional.

6 ANALISANDO OS RELATOS DAS PROFESSORAS

6.1 Síntese das respostas por porcentagem

A partir dos relatos da professoras e para dar uma síntese das suas respostas, foi possível organizar suas falas em porcentagens.

Quando questionadas a respeito de para quê crianças pequenas precisam ser educadas, 75% das respostas são para que a criança faça uma socialização, e em 50% destas respostas é para formação de vínculos, viverem em sociedade e por necessidade de aprendizado.

Quando foi perguntado sobre o que é importante e necessário uma criança pequena aprender em uma instituição escolar, 100% das professoras consideram ser a socialização e o aprender regras, enquanto que 75% consideram ser também o trabalho em grupo e o respeito pelo o outro. Conhecer direitos e deveres, fazer reflexões, desenvolver o raciocínio lógico da imagem, a alfabetização/função da escrita; expressões corporal e artística, bem como limites e conhecimentos gerais foram apontados como necessários ao aprendizado das crianças pequenas por 50% das professoras. E 75% delas justificam sua escolha com o argumento que de estes aprendizados vão favorecer a socialização, e para 50%, a organização do aprendizado, a formação de adultos críticos e que irão aprender a lidar com dificuldades impostas pela vida. Nas respostas das professoras com 50% a função da educação de crianças pequenas é para proporcionar um viver bem; para aprender a lidar consigo mesmo, com as pessoas e com situações diversas, para desenvolver a criatividade, aplicar na vida, pela necessidade e para se ter visão de mundo.

Ao serem questionadas como as crianças aprendem 75% aponta para a troca de experiência, e 50% das respostas sinalizam que a aprendizagem se dá a partir de uma bagagem pessoal que a criança já traz consigo ao ingressar à escola; à partir do brincar; pela mediação professor-aluno e pela convivência com outros adultos.

Quando questionadas sobre o que se deve ensinar de acordo com a idade, para a idade de 4 a 6 anos nas respostas 75% apontam para o respeito, e 50% das respostas trazem o aprender as regras; a ouvir; a falar; por necessidade do aprendizado em si; para que a criança seja mais espontânea; para que possua conhecimentos gerais; para que tenha visão de mundo; para que aprenda a brincar; a ser criativa; e a ser cooperativa.

Quando questionadas o que se deve ensinar para a idade de 7 a 9 anos, 100% das professoras entrevistadas apontam que nesta idade o necessário é dar continuidade a educação infantil; e para 75% é o momento de inserir o conteúdo curricular; bem como dar continuidade a socialização como também é necessário para 50% das entrevistadas.

Quando questionadas o qual a função de um professor de crianças da educação infantil, 50% entendem que o professor para esta idade deve ser modelo; mostrar o caminho; permitir a criança a expressão e também fazer a mediação da aprendizagem. E a função do professor das séries iniciais, foi apontado por 75% das respostas como a continuidade da educação infantil; e com 50% das respostas seria trabalhar o emocional; o social; o lógico matemático; o simbólico; coordenar a aprendizagem; estimular a pesquisa; novas idéias; trabalhar o conteúdo curricular; a alfabetização; trazer informações; mediar a aprendizagem e planejar a aula.

Pôde-se observar que 75% das respostas apontam para as condições materiais como responsável em dar respaldo aos professores desses níveis (educação infantil e séries iniciais) para que os mesmos consigam atender as necessidades das crianças; 50% das respostas consideram que a formação, a informação, o saber fazer sua auto-avaliação é que dão condições a este professor. Enquanto que 25% das respostas apresentam que tais condições advém de ter o diagnóstico do aluno; receber o apoio dos pais dos alunos e da instituição; saber ensinar; ter amor e carinho; saber transmitir confiança e segurança.

Pôde-se perceber, a partir das respostas dadas, que para 100% das professoras o brincar da criança pequena na escola é uma forma de estudo, e apareceu também em 75% das respostas que é algo natural da criança, e em 25% destas, que a escola é um espaço para a criança brincar.

E, em 100% das respostas aparece que o brincar na escola é um momento para aprendizagem de respeito pelo colega, e em 75% das resposta aparecem que há, pelo brincar aprendizagem, em 50% socialização e para 25% das respostas, existe aprendizagem na resolução de conflito; há aprendizagem de regras; de expressão livre; de lidar com a liberdade e aprendizagem também de limites.

Pôde-se perceber que das entrevistas, 100% das respostas consideram que a brincadeira em casa é diferente da escolar e que diverge primeiramente no espaço reservado para brincar, ou seja que na escola existe este espaço, o que nem sempre acontece em casa, e que em 25% das respostas a brincadeira na escola é direcionada; é coordenada; e tem um maior número de colegas envolvidos na mesma.

Quando questionadas sobre a concepção do brincar dentro da escola pelos superiores, apareceram nas respostas que 75% apontam como sendo a linha de trabalho da escola (currículo) e entendem como de fundamental importância e em 25% há o apoio da direção da escola.

Quando questionadas sobre a necessidade de cursos após a graduação para o desempenho da função docente, 100% consideram como necessário, e nas demais respostas 75% entendem como sendo um momento para atualização e em 25% apontam como um momento que ajuda/estimula a pensar; traz novas informações; auxilia a fazer a auto-avaliação e no desenvolvimento de novas competências.

Quanto à formação continuada dentro da escola, 100% afirmam que existe um espaço para o estudo em grupo e que o mesmo acontece quinzenalmente

As professoras foram questionadas também a respeito de como acham que deveria ser e o que precisaria ter um curso de formação continuada para que ele seja de boa qualidade, nas respostas 25% apontam para este como um momento de estudo, de leitura, de discussão, possível de transpor da teoria para a prática, porém que precisa ter uma pessoa para direcionar o grupo, com assuntos pertinentes ao trabalho e ser com oficinas.

6.2 Síntese das respostas por temas

Outra forma de sintetizar os relatos da professoras entrevistadas foi organizando suas falas por temas.

Os temas recorrentes que emergiram dos seus relatos puderam também ser analisados em subtemas, como expostos a seguir:

6.2.1 Educação

6.2.1.1 Princípios Educacionais

Como ilustrado a seguir, embora a escola venha se preocupando em uma mudança de paradigma, tentando passar de um modelo escolanovista para uma postura mais crítica, baseada em uma pedagogia histórico-crítica e em uma psicologia histórico-cultural, observa-se, pelas falas das professoras, que elas ainda não têm isso muito bem sedimentado, oscilando entre uma postura e outra, repetindo jargões, sem estarem muito convencidas de que são

formas muito diferentes de conceber a educação. Isso leva à interpretação de que vivem um momento de transição, de passagem do velho ao novo.

eu acho que elas precisam ser educadas pra viver em sociedade né, eu acho que em casa é muito assim mãe, pai e irmão né, o convívio ali é muito cercado, muito ali o mundinho deles, e aí quando eles entram pra escola, eu acho que eles têm uma outra visão do mundo, de sociedade

pra gente ter um indivíduo assim, mais crítico no futuro, eu acho que é importante esse trabalho, porque hoje a gente só vê essa questão de tá trabalhando a escrita, então deixa de lado isso das relações interpessoais, então isso aí é muito deixado de lado

Olha primeiro eu acho que você tem que ter, eu disse a primeira coisa o amar né, o amor, o carinho, a transparência, é... cativar a criança, transmitir confiança, segurança, eu acho isso aí de fundamental importância.

Eu acho que o professor, não só eu , acho que ele tem que 'tá' o tempo todo atento né, eu acho que ele tem que ter o diagnóstico do seu aluno, porque cada um é um, o professor tem que sempre 'tá' fazendo uma auto-avaliação dele, isso é diário 'cê' entendeu? Pra ele poder 'tá' atendendo a essas necessidades.

Se é uma proposta educacional que leva em conta o cultural, esse “mundinho” é que ensina à criança os primeiros significados de sua cultura. Ela já começou a aprender a viver em sociedade. A escrita foi também historicamente construída pelo homem e o aluno vai se apropriar disso, não só dentro da escola, onde esse saber é sistematizado em saber escolar. Se fosse necessário apenas esse “amor”, mencionado pelas professoras, a criança não precisaria sair da família para ter essas experiências de aprendizagem.

“Cada um é um”, mas existe a construção coletiva do conhecimento feita pela humanidade e que precisou de uma sistematização, transformando-se no conhecimento escolar, tendo a escola a função de fazer essa transmissão, no momento histórico atual. Assim, o diagnóstico do aluno deixa de ser apenas psicológico e individual, como pregava o movimento escolanovista. Fatores sociais e culturais estão aí envolvidos, configurando uma história pessoal e uma história social na constituição do indivíduo, conforme a psicologia histórico-cultural.

6.2.1.2 Educação Infantil

Particularizando a questão da Educação Infantil, pode-se perceber que as professoras entrevistadas não conseguiram falar a respeito dos conteúdos a serem ensinados a uma criança

pequena, demonstrando que a concepção popular de que a escola de Educação Infantil serve como um lugar apenas para cuidar da criança pequena, enquanto a mãe está trabalhando, está presente entre essas professoras. É a antiga concepção de jardim-de-infância, presente nessa ênfase ao aspecto da socialização. Ou seja, tenta-se fugir de um modelo escolarizante e parece restar tão somente a necessidade de socialização da criança, quando muitas outras necessidades podem ser diagnosticadas.

eu acho que a criança quando ela é 'pititinha' ela tem que socializar primeiro né, eu acho que muitas crianças não têm irmãos, muitas não saem e eu acho que a escola é fundamental nisso

É a questão da socialização principalmente em série inicial a gente trabalha muito essa questão de socialização, a questão de regrinhas, então mais nesse sentido, é na socialização mesmo delas

acho que é sempre 'tá' dando oportunidade pra criança expressar o que ela sente, o que ela pensa, o que ela quer, porque a criança dentro de casa ela já traz uma bagagem entendeu? Então ali você vai 'tá' acrescentando, então assim... respeitar o tempo da criança, o espaço, eu acho que é isso. A questão da brincadeira também eu acho que a criança é um ser, como se diz né, ela o tempo inteiro ela 'tá' de interação com o meio ali, então você tem que tá 'oportunizando' à ela isso, 'cê' entendeu?

6.2.2 O Professor

6.2.2.1 Funções do professor

Um dos conceitos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural é o conceito de mediação, proveniente da filosofia materialista histórico-dialética, pela qual o homem não entra em interação direta com o meio, mas precisa da mediação de algum membro da cultura a que pertence. Esse conceito, nos meios educacionais, não tem sido bem compreendido, talvez pela falta de conhecimento filosófico. As professoras entrevistadas usam jargões em relação ao mesmo, mas parece não estarem ainda formadas para internalizá-lo, como mostram as suas falas, ao se referirem à função do professor. Até a forma de conjugar o verbo tem sido transmitida de forma incorreta: “a gente... media”, ao invés de medeia, que é o correto no português:

a gente só acrescenta né, e media', às vezes o que elas trazem, eu acho que tudo que a gente ensina na sala elas vão aproveitar fora da escola, agora é difícil falar o que

eu trabalho muito a questão da reflexão, a questão do respeito, sempre eu direciono nesse, pra esse lado, a questão da... do raciocínio lógico da imagem, em função da escrita, não necessariamente que ela seja alfabetizada, mas eu trabalho sim essa questão da escrita né, a questão também do... das artes plásticas, que hoje é muito forte essa questão assim da expressão corporal, a expressão artística

que a criança não veja o professor apenas como professor, que ele seja um mediador, eu acho que o estímulo que você tem que dar, sabe a relação do amor, do respeito, então isso é muito presente, eu acho que tem que ser, sabe não é... não é aquela situação que você 'tá' na frente, a criança é seu aluno, não

6.2.2.2 Formação do professor

A formação do professor tem sido bastante cuidada na instituição, com horários pré-estabelecidos para isso. Embora não tenha sido objetivo deste trabalho observar mais de perto como isso se dá, limitando-se às percepções das professoras, foi esse um tema recorrente e algumas contradições puderam ser observadas. Uma delas é que essa formação não foi sendo apropriada pelas professoras, que ficam no aguardo de que a direção da escola cuide disso. Assim, afirmam ser importante a formação continuada, mas sem muita convicção, sem saberem dizer o porquê dessa importância, nem o que mudou na sua prática docente, com essa política de formação da instituição. Ou seja, o processo catártico, em uma concepção adotada pela pedagogia histórico crítica, que faz instaurar uma diferença qualitativa no proceder do professor, parece não ter ainda ocorrido, tal como aconteceu no estudo de Maimone e Signorelli (2004). Não há, portanto, até o momento, uma concepção de formação de professores que oriente essa prática na instituição, baseada no modelo teórico que a escola busca adotar. Daí, a busca por razões materiais para a falta de condições de trabalho.

Eu acho que, a primeira coisa é a a ... o professor ter uma formação né, eu acho que o professor que não lê, que não tem uma formação ele não vai saber o que 'tá' fazendo né, então primeira coisa é o professor ser informado, ter estudo né, uma formação. Depois disso é ter condições de materiais né, porque senão também ele não consegue desenvolver o trabalho, por mais que ele saiba fazer algo, se ele não tiver nada palpável, material isso aí, ele não vai conseguir desenvolver um bom trabalho né.

A nossa formação né, a gente tem essa formação toda semana, estuda muito, a gente troca muito, desde que, o que, dez anos que a gente 'tá' em formação né, faz muito tempo, então tanto tempo junto pensando da mesma forma né.

Quinta-feira que a gente estuda sempre traz artigo sobre o brincar, faz parte do currículo da escola também entendeu? Não só na educação infantil como das outras séries também.

o curso de formação ajuda a gente a pensar, a ver se, se a gente pode seguir ou não, que a gente pode criticar também, querer ou não seguir as linhas novas que vem aí né, na questão da formação a gente tem aqui na escola também, toda quinta-feira a gente tem reunião, tem tem de quinze em quinze dias tem formação NE

A gente discute assim: a diretora direciona às vezes tem algum problema acontecendo dentro da escola, já direciona as oficinas pra tal assunto, entendeu que tem que ser tratado e a gente tem reunião de assunto, que a gente escolhe os livros, os autores e estuda de quinze em quinze dias. (E como que é direcionado esse estudo, quem conduz ou quem escolhe o tema, como acontece?). O tema é escolhido entre todas né, a gente procura livros, a gente escolhe uma e todo mundo em comum, ninguém resolve sozinho não, lê, discute, a diretora prepara oficina pra partir os estudos ou perguntas pra gente... assim às vezes ela direciona, às vezes ela põe só leitura entendeu? Mas tem discussão e sempre registro em tudo

Olha, eu acho que aí vai assim ter uma pessoa, no caso a diretora, ela é uma pessoa que ela preparava, ela é uma pessoa que busca, então sempre ela preocupa com o que levar pra gente, então nesse meio tempo ela já estudou, ela já definiu quais são os objetivos, porque ela busca nesse estudo, acho que precisa ser assim, bem dirigido, e a gente graças a Deus teve sorte, que ela tem essa preocupação, sabe sempre com assuntos que tá ligado, com o que a gente, todas de alguma forma, de educação infantil à quarta série, sabe tem sempre essa preocupação de ser bem aproveitado.

6.2.3 O Aluno

6.2.3.1 A criança pequena

A concepção de infância presente nas falas das professoras faz supor um modelo desenvolvimentista da Psicologia Infantil, em que é preciso deixar que a desenvolvimento ocorra, promovendo o amadurecimento biológico da criança, como o de uma plantinha bem cuidada, concepção diametralmente oposta a da proposta de Vigotski, em que a aprendizagem dirige o processo de desenvolvimento. Quando dizem que as crianças “aprendem brincando” e que “vai se soltar”, o papel da escola e do professor fica minimizado ou mesmo ausente, ou seja, a criança aprende sozinha. Novamente, o educar a criança pequena não é considerado, bastando para isso o cuidar bem da mesma. Esse tipo de concepção leva à crença tradicional de que o professor de Educação Infantil não necessita de formação para exercer a sua profissão, bastando gostar de criança pequena.

se o professor não gosta de criança pequena ele não pode estar com uma criança pequena porque eae exige muito mais do que uma criança de 10, é aquilo que você fala é muito importante pra ela, a mãe pode até falar mas a importância do professor...

Aprendem brincando né, trocando experiência né, e vivendo isso, às vezes num jogo dramático eles vivem essa aprendizagem né, acho que é isso.

... por ser criança, eu acho que é, é... a criança é nessa idade que ela vai se soltar vai se conhecer a si próprio, que que ela gosta de brincar ou não, tem uns que não gostam de sujar, sabe, outros, outros não gostam de maquiagem, outros não gosta nem não vão pôr a mão na terra, e outras brinca na água e na terra

6.2.3.2 O Escolar

Novamente, aparece aqui a dificuldade das professoras em dizer os conteúdos a serem ensinados a um escolar e a um pré-escolar. Se não consideram o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) estabelecem como experiências de aprendizagem para a Educação Infantil e que devem estar presentes no PPP da escola, muito menos parecem conhecer sobre a educação escolar. Continuam insistindo na questão da socialização e do brincar. A função de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade, da escola e do professor, como seu agente, não aparece em qualquer momento das entrevistas. Por outro lado, a imitação é vista como uma forma de aprender e o professor aparece como modelo, o que é enfatizado na teoria vigotskiana, em relação a qualquer membro da cultura em que a criança vive e desde que ela nasce..

*a criança não é porque tem 7, 8, 9 anos que vai deixar de brincar ele é uma criança ainda né, eu acho que as brincadeiras são diferentes claro! Os interesses são diferentes, mas eu acho que continua nessa mesma linha, então tem que continuar brincando, continuar socializando, os conteúdos também são importantes né, a gente não pode descartar né, hoje em dia dia a gente tem informática, então é importante a informática? É ... né, então assim eu vejo que é importante também aprender a manusear essas... é... computador né, um DVD né, tudo faz parte do dia-a-dia né (**que mais?**) Acho que só.*

professora ainda vai ser a referência, ela vai ser o espelho ela vai ser... porque você você cativa, o amor acima de tudo né e essa continuidade... então eu acho que a primeira série é a continuação não tem assim... eu acho que não tem essa de você eu paro aqui e o outro começa ali, é continuidade.

6.2.4 *O Brincar*

Foi possível observar uma concepção da escola, repetida várias vezes pelas professoras, e que não é a mesma que mostram possuir, conforme verbalizam na entrevista, nem corresponde ao que a psicologia histórico-cultural apregoa.

6.2.4.1 Concepção institucional

A instituição, segundo as professoras, valoriza o brincar, pois dedica um tempo à parte para isso. Como já discutido antes, se o brincar é a atividade principal da criança pequena, justamente porque ela a exerce durante tempo todo do seu dia, não será em um momento apenas, que isso irá ocorrer.

aqui todo dia tem o parque, de Segunda à Sexta, então das cinco às cinco e meia acontece o... a brincadeira livre aí você... você descobre um monte de coisa, dá pra você perceber ali as afinidades, eles ali eles têm a capacidade de 'tá' resolvendo alguma situação problema

Olha, aqui na escola a gente prioriza muito isso, 'cê' vê pelo recreio que é enorme né, então quarenta minutos né: dez minutos pro lanche e trinta minutos pra brincar, então assim, a gente vê isso como um fato muito importante né, que a gente quer que eles se socializem, que eles aprendem brincando, que eles tenham respeito com o colega, nada melhor do que na brincadeira

Então esse espaço da escola ele não tem que ser vago, criança aqui não gosta de ir embora, cê tem todo tipo de brinquedo, torrinha, tem amarelinha, tem bola mastro ele tem futebol, é tem pintura ... tudo ele pode brincar e ele pode escolher o brinquedo dele, além desse horário 30 minutos de recreio nós temos na educação infantil uma hora pra estar no parque, no parque, ou seja brincar em qualquer brinquedo ou seja brincar com qualquer brinquedo que tiver na sala, desde que ele coloca no lugar de volta, já é a regra trabalhada, se eu estou falando você me ouve, é... mesmo com o colega há o respeito, os colegas falam vamos ouvir

6.2.4.2 Concepção das professoras

Uma afirmação recorrente das entrevistadas é a de que o brincar é natural na criança pequena, que ela já nasce com essa disposição para brincar. Essa é uma concepção tradicional, já superada na Psicologia e na Educação, uma vez que está reconhecido que o brincar é uma prática cultural, que deve ser aprendida. Além do mais, suas afirmações parecem valorizar mais a brincadeira livre do que a dirigida, minimizando novamente nesse caso, o trabalho do professor, o que mostra uma contradição, ao enfatizarem que a criança aprende brincando.

Porque elas brincam muito na educação infantil (?) a gente aproveita o brincar muito, pra ficar bem simbólico pra eles o que a gente vive né, pelo menos Isso! Porque pro mamífero brincar é aprender... já é nato da gente né?

Acho que faz parte da natureza da criança né, eu acho assim desde que nasce ela aprende as coisas brincando né, ela pensa, você, de uma forma, de brincadeira, um menino, por exemplo, ele começa a 'tacar' coisas no chão pra você catar toda hora, então isso é um teste que ele

'tá' fazendo com você brincando, então eu acho que faz parte da criança né, brincar pra aprender!

Às vezes em casa fica um pouco solta, aqui às vezes é mais coordenada, isso, direciona ela, é claro, elas brincam também livre né, mas a maioria é direcionada, 'cê' tem um por quê de 'tá' trabalhando ela né.

Não, pode ser a questão assim do espaço, porque como se diz, às vezes os pais, em casa é diferente, mas assim, a criança em qualquer lugar a criança 'tá' sempre inventando uma brincadeira 'cê' entendeu? Ela consegue ela tem esse dom de 'tá' inventando e pra ela, é a coisa mais fácil ela pegar um pedacinho 'd'uma' caixinha ela imaginar um carrinho, então eu acho que não isso faz parte da vida dela.

Se o brincar é uma situação de aprendizagem, como bem demonstraram os psicólogos russos, seguidores de Vigotski, então caberá ao professor dirigir esse processo de aprendizagem, observando as situações de brincadeira livre, como momentos importantes de diagnóstico e de intervenção, como mediador de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em identificar e analisar, por meio de entrevista semi-estruturada, o que pensam os professores do Colégio Ricardo Misson, sobre a Educação Infantil, as contribuições de uma formação continuada, e o significado atribuído por estes professores ao brincar, no ambiente de educacional, com vista a compreender as práticas educativas destes.

Para refazer a trajetória percorrida pelo Colégio Ricardo Misson fez-se uma pesquisa documental, contextualizando-o historicamente. Neste levantamento, uma dificuldade de natureza organizacional foi constatada, associada provavelmente, a uma cultura de desvalorização da memória cultural das realizações institucionais. O que ficou evidenciado no fato de não constar nos arquivos do colégio parte de sua trajetória, por este motivo a sua história não pôde ser apresentada na sua totalidade, embora se entenda que a parte mais significativa tenha sido retratada, tendo em vista que contribuiu para que se pudesse entender como foi se constituindo o colégio ao longos dos anos.

Administrado, mantido e supervisionado por uma universidade, pode-se considerar que este Colégio busca em sua atuação com crianças pequenas fazer uma prática diferenciada das demais escolas, no sentido de oferecer à comunidade serviços educacionais adequados à população de 5 a 7 anos, em primeiro lugar, para beneficiar os filhos dos trabalhadores da instituição.

Outro diferencial do colégio é que todas as profissionais que nele atuam já concluíram a graduação e mostram-se receptivas para o aprendizado em uma formação continuada.

Porém, deve se enfatizar que, a partir das entrevistas, foi percebido que embora as professoras considerem as crianças em sua totalidade, respeitam suas aprendizagens anteriores, apresentem propostas contextualizadas ao cotidiano e ao ambiente em que as mesmas estão inseridas, ainda há uma dicotomia entre a teoria e a prática. Isso fica evidente pelas respostas dadas pelas professoras entrevistadas, no que se refere ao que é necessário ensinar, de acordo com a idade da criança, ao espaço na escola destinado ao brincar, já que o apontam como muito importante, porém não encontram razões na proposta teórica da instituição para justificar isso ou atuam sem esse respaldo, talvez por não abrirem mão de antigos pressupostos adquiridos em sua formação. Considerando que a teoria é indissociável da prática, o que parece estar norteadando a prática dessas professoras são pressupostos

escolanovistas e elas talvez não tenham consciência disso. Essa tomada de consciência seria o objetivo último de uma formação continuada na instituição, a fim de que opções de mudança possam ocorrer e haja uma adesão à proposta constante no PPP do colégio.

Diante disso, não fica claro como este professor, que a criança costuma tomar como referência no aprendizado, bem como os métodos de ensino e o tipo de material didático que apresentam à criança, contribuem efetivamente para a constituição desta, auxiliando-a de forma abrangente em sua capacidade de lidar com as adversidades da vida, dominar os problemas e novos desafios, levando ao educando à autoconfiança e à auto-estima, como preconizado nas respostas dadas. Falam de forma muito vaga, sem objetividade e sem revelar que conhecem o que consta do PPP do Colégio, a partir de uma proposta pedagógica da Psicologia Histórico-cultural. Se conhecem, não conseguem expressar isso em palavras, talvez por não terem ainda interiorizado seus princípios teóricos.

Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado no ambiente escolar e no convívio social, o brincar tem um importante papel assim com verbalizam as professoras, porém o brinquedo, na qualidade de “estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”, deve concretizar-se no “lúdico em ação”, ou seja, na brincadeira em si (Kishimoto, 1997, p.26). Com isso é necessária a ludicidade em todos os momentos de aprendizagem, precisando ser o foco efetivo dos profissionais, o que já está previsto do PPP, não ocorrendo apenas em horários pré-determinados.

Se a proposta pedagógica do Colégio fala em “sociointeracionismo”, entendida aqui como proposto na escola de Vigostki, as falas das professoras não revelam que tenham uma compreensão disso, mesmo com as ações desenvolvidas de formação continuada.

Em pesquisa futura, haverá necessidade de serem melhor estudadas essas ações formativas, a fim de que, pela análise de conteúdo desenvolvido nas mesmas, e observação dos momentos de formação, torne-se possível direcionar esse processo, no sentido de possibilitar maior compreensão aos docentes dos princípios constantes no PPP.

Um desses princípios, por exemplo, seria a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, em uma concepção de que a aprendizagem deve estar sempre à frente do desenvolvimento, diferente de uma proposta que se prenda às fases de desenvolvimento infantil, aguardando que a criança amadureça para só assim, poder aprender.

Esse aspecto é importante, em vista da concepção de educação aí presente, pela qual o professor dirige o processo de ensino, não se prestando a uma postura espontaneísta em Educação Infantil, em que apenas a criança é considerada o centro desse processo. Ao contrário, em uma proposta baseada na tendência histórico-cultural, o que prevalece é a

relação aluno-professor, na qual o processo mediacional ocupa lugar de destaque, uma vez que o professor tem a função de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno e o brincar pode ativar essas zonas de desenvolvimento. Daí, a importância do brincar nessa faixa etária e não porque “é natural na criança”, tal como expresso pelas entrevistadas.

Esta pesquisa é, pois, o primeiro passo de um diagnóstico sobre a prática docente em uma instituição que atende crianças da Educação Infantil.

Embora seja necessário um maior conhecimento a respeito da formação continuada, que ali acontece, já se pode adiantar, mediante o que expressam as professoras, desse nível de ensino, que o brincar e os estudos já feitos a respeito, pelos autores da tendência histórico-cultural, teriam de ser privilegiados nos momentos formativos propiciados pela instituição. Essa seria uma das formas que poderia levar os docentes a se apropriarem do conhecimento científico produzido na área, superando assim as formas de pensamento do senso comum, evidente no discurso das entrevistadas.

E para construir um novo sentido de valorização da experiência da infância há que se perceber na criança o verdadeiro ator social de suas ações, um ser ativo, na sociedade em que vive. Nesse sentido, para que se consiga atingir os objetivos educacionais e também a boa qualidade na prestação de serviços, é necessário favorecer as relações interpessoais positivas, bem como a aceitação e o apoio, tendo em vista que a criança extrai suas vivências do contato com outras crianças e com os adultos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS -ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1979.

ASSIS, M.; ASSIS, O. Z. M. **PROEPRE**: fundamentos teóricos de educação infantil. Campinas: Graf. 2003.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF. 1997.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero?. In: CRAIDY, C. M. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

COLÉGIO RICARDO MISSON – CRM. **Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil Colégio Ricardo Misson**. Uberaba, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Uberaba, 2006.

_____. **Regimento Escolar do Colégio Ricardo Misson**. Uberaba, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, C. M. Escola Educação infantil e as novas definições da legislação. In: _____. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2. p. 23-26.

_____. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUSTÓDIO, M. C, et al. **Educação e contexto: tendências pedagógicas.** Uberaba: UNIUBE, 2006.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 9. p. 103.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo.** Campinas : Editora Autores Associados, 2000.

FELDMANN, M. G. **Estrutura e ensino de 1º grau: a proposta e a realidade.** Petrópolis: Vozes, 1983.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 3. p. 27-37.

FIGUEIREDO, T. A. **Educação Infantil para que (m)?.** Brasília : Paranoá, 2002. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos.asp?entrID=321>> Acesso em: 19 fev. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3ª ed. Campinas : Editora Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, C. M. G. (Org.). **Perspectivas para educação infantil.** Araraquara: JM, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Escolarização e socialização (brincadeira) na educação infantil.** São Paulo: USP, 1996. Disponível em: <http://www.labrinjo.ufc.br/artigos%20e%20textos/artigo_005.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LOYOLA, M. E. S. **Cultura infantil:** um estudo sobre as brincadeiras criadas pelas crianças numa perspectiva sócio-cultural. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: ____ **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 53-74.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: ____ **Educação Infantil:** muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAIMONI, E.H. Formando professores para la educacion infantil. In:ALVARADO PRADA, L.E. **Formación de profesores em América Latina:** diversos contextos sócio-políticos. Bogotá: Antropos, 2003.

MAIMONE, E.H, SIGNORELLI,G. Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia de superação das práticas tradicionais de avaliação. **Anais do XII ENDIPE**, 2004, p.5715-5728.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Disponível em:< http://crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2005.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser.** Rio de Janeiro: Eldorado, [199--].

MIALARET, G. **Nova pedagogia científica.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. ... [et al.]. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1992.

PALHARES, M. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Ed. J. Olympio, 2002.

_____. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PONTES, H. **História de Uberaba e a civilização no Brasil Central.** Uberaba: ALTM, 1970.

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

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.) **Os afazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM K.; VITÓRIA, T. Integração família e creche – o acolhimento é o princípio de tudo. In: MARTURANO, E.M; LOUREIRO, S.R., ZUARDI A.W. (Org.). **Estudos em saúde mental 1997.** Ribeirão Preto: Comissão de Pós-graduação em Saúde Mental – FMRP/USP, 1997.

SCRIPTORI, C. C. A matemática na educação infantil: uma visão psicogenética. In: GUIMARÃES, M.C. **Perspectivas para educação infantil.** Araraquara: JM, 2005. p. 128.

SOUZA, P. N. P. S.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB.** São Paulo: THOMSON, 2002.

STEINBERG, S. R.; KINCHELONE, J. L (Org.) **Cultura infantil: a construção corporativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIUBE: Educação e Responsabilidade social. **Nossa missão**. [2000?]. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/universidade/missao/index.php>>. Acesso em: 10 maio 2006.

VECTORE, C.; GOMIDE, E. F.; MAIMONI, E. H.; COSTA, L.H.F.M. Qualidade da educação infantil: aspectos históricos e tendências atuais. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, v. 6, n. 2, 81-89, jul./dez. 2002.

VEER, R. V. D. & VALSINER, J. **VIGOTSKY Uma síntese**. São Paulo: Unimarco Editora, Edições Loyola, 1996.

VIEIRA, M. L. A formação do profissional da educação infantil no Brasil, no contexto da legislação, das políticas públicas e da realidade do atendimento. **Revista Proposições**, Campinas, v. 10, p. 28-38, mar. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. **A qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA MANTENEDORA DO COLÉGIO RICARDO MISSON

Uberaba, 15 de maio de 2006.

Ilma Sr.^a
D. Vera Maria Marquez Palmério
Diretora de Recursos Humanos / Presidenta da SEU

Como aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação, desta Universidade, desenvolvo uma pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.**

Tal pesquisa tem como meta contribuir para que os professores do colégio Ricardo Misson vivencie um ambiente de aprendizagem e formação continuada em serviço, a partir do diagnóstico de sua concepção e do conhecimento de suas necessidades da Educação Infantil.

Os dados serão colhidos por meio de uma entrevista semi-estruturada, previamente agendada e pessoalmente autorizada, com os professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Colégio Ricardo Misson.

Com base em princípios éticos de pesquisa, esclareço que, em hipótese alguma, haverá identificação dos sujeitos envolvidos, sendo que os dados colhidos serão utilizados apenas para o estudo proposto.

A partir do exposto anteriormente, solicito a devida autorização para realizar tal estudo neste colégio mantido pela Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Contando com sua cooperação, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Sheilla Silva Parreira
Pesquisadora

APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PROFESSORES

Uberaba, 15 de maio de 2006.

Prezado (a) professor (a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa que pretende identificar o que pensam os professores da Educação Infantil, a partir da percepção de suas necessidades como professores do Colégio Ricardo Misson, mantido pela Sociedade Educacional Uberabense / UNIUBE.

Para este trabalho gostaria de poder contar com sua colaboração no sentido de levantar o que pensam sobre a Educação Infantil e sobre a contribuição de uma formação continuada.

A pesquisa será realizada por meio de entrevista semi-estruturada. Você responderá a questões relacionadas à Educação Infantil e quais são as condições ideais para que haja uma educação de qualidade nesse nível de ensino.

Esclareço que a pesquisa será conduzida dentro de padrões éticos, será resguardada a identificação pessoal e os dados colhidos serão usados apenas para os objetivos propostos na pesquisa, a qual originará minha dissertação no programa de Mestrado da Universidade de Uberaba.

Conto com sua preciosa cooperação e participação, e agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Sheilla Silva Parreira
Pesquisadora

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Nome da pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

Responsável pelo Projeto: SHEILLA SILVA PARREIRA.

Orientador do Projeto: Profa. Dra. Eulalia Henriques Maimone

Instituição: UNIUBE

Eu, _____

RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização, assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação dos dados por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relativa à minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

Uberaba, de _____ de 2006.

Assinatura do Pesquisado ou Responsável

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 4 – DADOS PARA A PESQUISA

Seu nome:

Sua data de nascimento: ____/____/____

Seu endereço:

CEP: _____ cidade: _____

Seu telefone para contato: _____

1. Tem outra atividade profissional?

() Não Sim() Qual? _____ Onde? _____

2. Há quanto tempo trabalha na educação infantil? _____

E no ensino fundamental? _____

3. Fez graduação em quê? _____ Ano em que
concluiu? _____

4. Que outros cursos você fez?

APÊNDICE 5 – QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Em sua opinião, **para que** crianças pequenas precisam ser educadas?
2. **O que** (que coisas) você acha importante e necessário uma criança pequena aprender numa instituição escolar?
3. **Por que** aprender essas coisas na escola?
4. E **para que** aprender essas coisas?
5. E **como** você acha que as crianças aprendem essas coisas?
6. Suponha que você é uma criança de 4, 5 ou 6 anos de idade. O que seria necessário a escola ensinar-lhe?
7. E se você tivesse 7, 8 ou 9 anos, o que seria necessário aprender na escola?
8. Em sua opinião, qual é a função de um professor de crianças da educação infantil?
9. E a de um professor das primeiras séries do Ensino Fundamental?
10. Para desenvolver tudo isso, que condições você, como professor desses níveis de ensino, precisaria ter para atender a essas necessidades das crianças?
11. Crianças pequenas gostam de brincar mais do que de estudar. O que você acha disso? Por quê?
12. Qual sua opinião sobre o brincar aqui na escola?
13. A brincadeira em casa é diferente da brincadeira na escola?
14. Em que e por que é diferente?
15. Como você acha que seus superiores vêm o brincar aqui na escola? Por que isso acontece?
16. Cursos feitos após a graduação são necessários ou não para o desempenho da função docente? Por quê?
17. Existem cursos de formação continuada aqui na instituição? Se afirmativo, como eles são feitos?
18. Para que um curso de formação continuada possa ser considerado de boa qualidade, como ele deveria ser e o que precisaria ter?