

ELETICE DE LIMA AZEVEDO

**PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
JABOATÃO DOS GUARARAPES - PE**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

ELETICE DE LIMA AZEVEDO

**PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
JABOATÃO DOS GUARARAPES - PE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da Silva

Co-Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pelo dom da vida, por me oferecer desafios que fortaleceu os laços afetivos com as pessoas que compartilharam esse sonho comigo, e por me fazer feliz.

A minha família pelo apoio, atenção e espera paciente na minha ausência, especialmente a irmã Edilene pela ajuda constante.

A minha orientadora Profa. Doutora Márcia Karina, pela sabedoria, experiência, orientação e incentivo durante esta fase de construção.

Ao co-orientador Prof. Doutor Manuel Tavares pela experiência, dedicação e atenção com o meu trabalho.

Ao professor Ronaldo pela orientação paciente quando me apontava os caminhos a seguir.

Aos professores e colegas do curso de mestrado com quem dividi preocupações descobertas e crenças.

Aos meus sobrinhos e netos pelo carinho, atenção e ajuda quando solicitados.

Aos muitos amigos e colaboradores que me auxiliaram neste trabalho torcendo positivo por mim.

As minhas queridas amigas Valdenice, Dulcélia e Rosangela pelas relações preciosas ao longo da vida e pelo incentivo e apoio diante das dificuldades.

As escolas que me forneceram o espaço para minhas pesquisas e acreditaram na seriedade do meu trabalho e a todos os professores que me concederam entrevistas.

Agradeço especialmente a minha filha Apoenna pela ternura, afeição, ajuda e companheirismo em todos os momentos desta jornada.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos, Wendell, Anderson, João, Apoenna, razão maior do meu viver, por todo o companheirismo, respeito, atenção e amor que me tem dedicado. E ao meu esposo sempre paciente prestativo e amoroso em todos os momentos dessa caminhada.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar as concepções das educadoras de educação infantil do município de Jaboatão dos Guararapes- PE, acerca das suas práticas. O estudo aplicado foi desenvolvido em 2010, tendo a intenção de contribuir para a reflexão em torno de conhecimentos das suas práticas frente as turmas de educação infantil. A população investigada foi composta por educadoras atuantes em quatro escolas públicas municipais denominadas por nós de escolas A, B, C e D do município citado onde foram de forma intencional selecionadas as amostras junto a doze professoras com cinco ou mais anos de experiências no ensino de crianças de quatro a seis a anos, tendo as mesmas menos de vinte e dois anos de profissão. O referencial teórico Piagetiano e Vigostyano, entre outros, fundamentou as concepções do conhecimento científico, embasando ou explicando significativamente as idéias das entrevistadas. A partir das respostas as entrevistas os depoimentos revelam uma acentuada importância a suas práticas e a necessidade de mudanças da escola quanto ao tempo pedagógico em sala, a falta de espaço apropriado para recreação e as aulas passeio. Deste modo, podemos detectar o modelo de escola estruturada para educação infantil existente, o desenvolvimento das turmas e a qualidade das práticas analisadas. Pudemos constatar ainda que as educadoras envolvidas, mesmo quando assumem um perfil inovador, não conseguem relacionar de forma integral seus conhecimentos com a Proposta Curricular municipal, nem adequá-los ao projeto político pedagógico da escola. Entretanto, demonstraram esforço em exercer da melhor forma suas práticas cotidianas. O estudo conclui que as escolas não apresentam ferramentas estruturais adequadas para um melhor desempenho dos docentes diante da faixa etária observada.

Palavras – chave: Prática docente, educação infantil, escola.

ABSTRACT

This research work aims to investigate the conceptions of early childhood educators of Jaboatão dos Guararapes-PE, about their practices. The study used was developed in 2010 with the intention of contributing to the debate on knowledge of its practices against classes of early childhood education. The investigated population was composed of four teachers working in public schools that we call schools A, B, C and D of the municipality where they were cited intentionally selected samples with twelve teachers with five or more years of experience in teaching children from six to four years, having the same least twenty-two year career. The theoretical Vigostyano and Piaget, among others, argued that conceptions of scientific knowledge, support or significantly explaining the ideas of the interviewees. The responses from the interviews reveal a strong testimony to its practical importance and the need to change the school and classroom teaching time, lack of appropriate space for recreation and walking classes. Thus, we can detect the type of school structured to existing early childhood education, the development of classes and quality of the practices analyzed. We observed also that the teachers involved, even when they take an innovative profile, can not relate their knowledge in a comprehensive manner with the Comprehensive Curriculum municipal, or adjust them to the political pedagogical project of the school. However, efforts have shown the best way to exercise their daily practices. The study concludes that schools do not have adequate tools for better structural performance of teachers on the age group noted.

Key-words: Practice teaching, early childhood education, school.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Distribuição de professoras das escolas A, B, C, D: motivos de escolha do curso de magistério. | 58 |
| Quadro 2 - Distribuição de professoras por formação acadêmica, idade, tempo de serviço na educação infantil. | 68 |
| Quadro 3 - Distribuição dos itens observados. | 75 |
| Quadro 4 - Análise dos resultados das entrevistas. | 81 |

LISTA DE SIGLAS

PNE- Plano Nacional de Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

USP- Universidade de São Paulo

EJA- Educação de Jovens e Adultos

DERE- Departamento Estadual de Ensino

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

PPAP- Projeto Político Administrativo Pedagógico

MEC- Ministério da Educação

FUNDEB- Fundo de desenvolvimento da educação básica

PEC- Programa de Educação Continuada

PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

FEUSP- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

CLT- Consolidação das Leis de Trabalho

IIESESP- Instituto Isolado do Ensino Superior do Estado de São Paulo

SAEPE- Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA: a abordagem sob uma perspectiva histórica | 13 |
| 1.1 História da Educação no Brasil | 14 |
| 1.2 Avanços da Educação Infantil no Brasil | 24 |
| 1.3 Educação em Jaboatão | 26 |
| CAPÍTULO II – DELINEAMENTO TEÓRICO | 29 |
| 2.1 Concepções sobre Educação Infantil | 30 |
| 2.2 Funções do Ensino na Educação Infantil | 41 |
| 2.3 A formação profissional do educador infantil no Brasil | 43 |
| 2.4 Currículo | 49 |
| 2.5 Prática docente | 52 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | 54 |
| 3.1 Natureza da Investigação | 55 |
| 3.2 Universo e sujeitos da Investigação | 57 |
| 3.2.1 Caracterização das escolas | 59 |
| 3.2.2 Caracterização dos docentes | 62 |
| 3.3 Instrumentos de recolha de dados | 69 |
| 3.4 Procedimentos de análise | 71 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 74 |
| 4.1 O que o campo nos mostra sobre a Educação Infantil | 78 |
| 4.2 Elegendo as unidades analíticas | 80 |
| 4.3 Avanços da aprendizagem na Educação Infantil | 82 |
| 4.4 Prática docente <i>versus</i> dinâmica escolar | 83 |
| 4.5 Atuação docente | 87 |

| | |
|--|-----|
| 4.6 Cotidiano escolar | 89 |
| 4.7 Professora ou tia? | 93 |
| 4.8 Magistério: vocação, escolha ou imposição? | 95 |
| 4.9 Comportamento infantil e participação familiar | 100 |
| 4.10 Currículo escolar: satisfação ou rejeição? | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| APÊNDICE | 121 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo abordará a prática docente das professoras da educação infantil do município de Jaboatão dos Guararapes- PE, apresentando importância significativa no campo educacional, conforme despertará interesse das docentes que irão participar como sujeitos da nossa investigação em buscar aprimoramento nas concepções correspondente aos conhecimentos teóricos dos autores que descrevem de forma científica o desenvolvimento cognitivo e as formas comportamentais das crianças durante a fase pré-escolar e escolar. Dessa forma contribuirá para as mesmas compreenderem outras maneiras de trabalhar o desenvolvimento das turmas de educação infantil.

Deste modo, a pergunta norteadora que despertou nosso interesse na investigação diante das escolas será: Como está sendo aplicada a prática docente das professoras atuantes nas salas da educação infantil do município citado? Posto isso, teremos como objetivo geral, analisar de que maneira a prática pedagógica dos docentes da educação infantil, do município de Jaboatão dos Guararapes- PE posiciona-se frente aos nortes desenhados pelo modelo curricular proposto pelo município. Tendo como objetivos específicos: identificar como as escolas do município de Jaboatão dos Guararapes- PE posicionam-se pedagogicamente frente ao modelo curricular proposto para a educação infantil, averiguar que tipo de postura pedagógica a prática docente das professoras da educação infantil assume frente aos desafios postos pelo projeto político pedagógico da escola e tentaremos localizar que elementos contemplados na proposta curricular aparecem indicados a partir das percepções dos sujeitos do fazer pedagógico da escola como os mais significativos.

O trabalho será realizado no interior das escolas que oferecem a modalidade de educação infantil, sob um olhar perceptivo frente a algumas variáveis que serão formuladas no interior da relação vivida entre alunos e professores, o posicionamento e concepções dos mesmos diante das teorias existentes. Dentre os fatores mais relevantes para a escolha do campo empírico, destaca-se a atuação no campo enquanto professora o conhecimento da população escolar e o despertar do interesse de verificar as práticas exercidas dentro das salas de aula da educação infantil. Partindo da hipótese de que o contexto escolar é campo de referência tanto nos aspectos físico, filosófico e social da humanidade, o qual apresenta

ambiente propício para a constatação de como anda essas práticas pedagógicas nas escolas públicas municipal, como também a importância social das mesmas perante a sociedade visto serem implantadas organizadas e cada vez mais condicionada a assumirem a primeira etapa da educação básica das crianças de zero a seis anos no sentido de cuidar, proteger e educar no dia a dia toda criança que faz parte da demanda escolar nesta idade.

As políticas públicas educacionais de cada município seguem a cada ano um calendário de oferta escolar destinado a educação infantil, divulgado e embasado na lei que aponta ser direito de todos e dever do município oferecer um quantitativo de vagas que abranja toda demanda. Desta forma, um dos pontos da nossa investigação será verificar se esta oferta está conivente com a realidade atual, se os profissionais exercem suas práticas de maneira que venha contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças nesta fase, se os mesmos apresentam formação coerente com as turmas em que atuam e quais as concepções destes profissionais.

Em busca de respostas condizentes com nossas indagações, abordaremos no primeiro capítulo um breve delineamento teórico das concepções filosóficas que influenciaram as conquistas do direito ao ensino escolar das crianças, quando retornaremos alguns fatores de onde emergem nossas reflexões sobre as escolas e a prática exercida pelas professoras dessas escolas, convergindo uma relação paralela entre as duas, quando destacamos aspectos do contexto social inicial das lutas que preocupavam os estudiosos pioneiros da época com o propósito de desvelar mecanismos que proporcionaram direitos a reformas e modelos que atendessem de forma satisfatória e obrigatória na escola toda demanda de crianças de zero a seis anos, não de forma assistencial, mas embasados em leis federais. A importância da educação infantil para a sociedade mesmo sendo considerado inicialmente como ensino pré-escolar onde só poderiam participar aqueles com mais de seis anos tornou-se um grande avanço para época. Faremos ainda neste capítulo, uma síntese do surgimento da educação no Brasil, seus avanços e retrocessos, a formação dos educadores que trabalham com o ensino infantil e a educação em Jabotão encerrará o capítulo.

No segundo capítulo descreveremos o delineamento teórico aplicando as concepções sobre a educação infantil na visão de Piaget, Vygotsky, Oliveira e Kramer. Abordaremos também a formação profissional do educador infantil no Brasil do ponto de vista de Gadotti (2000), Tardif (2008), Nóvoa (1998) e Perrenoud (1996), dentre outros.

Será feita uma breve abordagem sobre o tema currículo sob a ótica de Kelly (1981), Bachelard (2005), Rocha (2002), entre outros, que nos aponta para a compreensão de resultados numa intenção complementar na dimensão política e social, seja o currículo escolar numa total abrangência ou aplicado como ferramenta de diferenciação social.

No terceiro capítulo referente a metodologia descreveremos à natureza da pesquisa, que será do tipo qualitativa de nível descritiva, utilizando conceitos de autores como Laville (2008), Bardin (2010) e Minayo (2000) que irão enriquecer nosso trabalho. Será abordado o universo empírico onde realizaremos nosso estudo, os sujeitos que farão parte da nossa investigação assim como os instrumentos e procedimentos de recolha de dados que constituirá de uma investigação com observações diretas nas escolas e entrevista semiestruturada com as professoras da educação infantil, que oferecerão condições para realizarmos os procedimentos de análise conforme a caracterização das escolas e da docência frente a proposta curricular municipal de Jabotão dos Guararapes. Dessa forma, apresentaremos quadros explicativos com resultados dos itens analisados.

No quarto capítulo, tendo como referencia o material colhido através das observações diretas nas salas de aula analisaremos as concepções das professoras de educação infantil nas escolas pesquisadas do município abordado, diante do seu desempenho com os alunos ou em frente as suas falas no decorrer das conversas durante o período das observações, as respostas concedida frente a aplicação das entrevistas e a análise dos dados. Além disso, faremos uma breve abordagem sobre a importância da educação infantil, os avanços na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, o cotidiano escolar, o comportamento infantil e a participação familiar do ponto de vista das entrevistadas, relacionando-as aos conceitos dos autores previamente escolhidos que apresentam teorias e conhecimentos científicos a cerca das questões abordadas por elas e as considerações finais.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA: a abordagem sob uma perspectiva histórica

1.1 História da Educação no Brasil

A história do sistema educacional brasileiro é marcada há mais de um século por preocupação referente ao segmento fundamental, denominado educação infantil/educação pré-escolar e que durante as últimas décadas vem se fortalecendo, quando “pela primeira vez na História, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (art. 208, inciso IV). Traduz um avanço extremamente significativo, mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as Constituições anteriores limitavam-se a “assistir,” tendo a nova Carta nomeada formas concretas de garantir principalmente, a educação dessas crianças” (CAMPOS, M.M.,1993, p. 17-18).

No Brasil a educação vem ao longo da história incorporando paradigmas pedagógicos de várias sociedades, com esses modelos vieram suas mudanças acompanhadas de história com características próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil visto a demanda que ficavam sem atendimento.

Os estudos de Romanelli, (2001) sobre a história da educação brasileira revelam que durante o período colonial a educação primária era destinada a um grupo restrito de pessoas pertencentes à classe dominante da época dela muitos estavam excluídos, Apenas uma parte da população denominada aristocráticas beneficiava-se da educação como privilégio. Portanto foi esse modelo educacional que predominou durante todo período colonial e imperial chegando ao período, republicano sem sofrer mudanças, até mesmo quando a demanda aumentou na educação obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Conforme o exposto a autora cita que durante este período esse tipo de educação passou a ser almejado por todos que procurava adquirir status já que não era mais pelo o número de escravos e as propriedades que se avaliava a situação social dos colonos. Os graus de bacharel e os de mestre concedidos pelos colégios passaram a exercer o papel de escada ou de acesso na hierarquia social da colônia, onde foi constituído uma aristocracia composta por letrados, mestre, padres, juízes e magistrados (ROMANELLI, 2001).

A expulsão dos jesuítas foi fato decorrente de inúmeras dificuldades para o sistema educacional brasileiro que até então vivia a providência desses educadores, tendo a saída dos mesmos, desarrumado toda estrutura administrativa do ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a transição do nível escolar para outro, a contratação de profissionais para assumirem as vagas decorrente das mudanças do sistema, ocasionou algumas modificações na graduação, sendo substituída pela diversificação das disciplinas isoladas, quando leigos foram introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, os encargos da educação no país.

Apesar desses entraves, os jesuítas mantiveram além de colégios para a formação de padres, seminários para formação do clero secular, no qual recebiam alunos vindos de origens favorecidas, tais como: filhos de fazendeiros, proprietários de terras que se transformavam na massa denominada tios-padres e capelães de engenho, sendo em seguida mestres-escolas. Continuaram direcionando a ação pedagógica em aspectos religiosos e literários com apelo a autoridade e a disciplina estreita sob o uso constante da vara de marmelo e das palmatórias de sucupira tentava abafar a originalidade e criatividade, dando lugar a submissão, o respeito, a autoridade e a escravidão dos modelos antigos da educação jesuítas.

O século XIX, no Brasil, presencia o surgimento de uma camada intermediária com predominância do acesso da zona urbana onde passa a ser mais ativa e atuante na vida política, na vida social, passando a recrutar indivíduos ligados ao jornalismo, as letras e principalmente a política, tendo esta classe desempenhado papel relevante na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime de governo no final do século XIX. Isso se deve, sobretudo aos instrumentos que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada (ROMANELLI, 1978).

Falando do princípio dos modelos da população da educação na época Oliveira (2010) enfatiza que:

no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das várias crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filho ilegítimos de moças pertencentes a famílias ricas eram recolhidos nas “rodas de expostos” existente em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Essa situação só se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX período coincidente com a abolição da escravatura no país e a chegada dos imigrantes para as zonas urbanas das grandes cidades onde certo desenvolvimento cultural e tecnológico começa a ser ampliado com a mudança no sistema de governo, período precedente a proclamação da república. Tendo surgido iniciativa isolada de proteção a infância, que na época apresentava alto índice de mortalidades sendo criadas entidades de amparo ao menor.

Com a abolição da escravatura surgem novos problemas concernentes ao destino dos filhos dos escravos que já não assumiria a função dos pais, por estarem amparados pela lei do ventre livre assinada em 28/09/1871, só tendo concorrido com o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o velho problema de proteção aos menores os quais até então era tratado apenas como uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete” (OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Conforme os estudos de Saviani (1972), o autor relata que as exigências das pessoas influentes sobre a educação pressionam o rei a ordenar que sejam tomados os procedimentos para convocação e exames de seleção dos candidatos a mestre, em seguida, ordena os professores a obrigação de encaminhar, no final de cada ano, a relação dos discípulos dando conta de seu aproveitamento nos estudos para que a Mesa Censória possa emitir as certidões. E justifica esse procedimento como modo de evitar eventuais abusos que poderiam ocorrer se os próprios professores ficassem encarregados da emissão das certidões. Ordenando “que os mestres de ler, escrever e contar, sejam obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres”; como também devem ensinar as regras de ortografia da língua portuguesa, assim como a sintaxe para que os discípulos “possam escrever corretamente e ordenadamente” (SAVIANI, 2008, p. 96). Deve, ainda, ensinar as quatro operações de aritmética, o catecismo e as regras de civilidade.

Muitos movimentos em torno do problema na época foram revistos em busca de soluções; como a criação de creches, asilos e internatos, onde eram vistos como instituição assemelhada para cuidar de crianças pobres, foram algumas soluções apresentadas a respeito da assistência aos infantes, o qual a família era atribuída toda culpa pela situação de seus filhos.

O autor cita que o lema “aprender a aprender”, correspondem às idéias pedagógicas escolanovistas, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o

psicológico; dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. Mas esse lema que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é ressignificado “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. O de aprender a aprender e a reaprender, pois os postos de trabalho se vêm reduzindo tanto na agricultura como na indústria, o que faz com que “os postos de emprego que restam vão ser mais disputados” (SAVIANI, 2008. p.432).

Novos projetos sociais são estudados e sugeridos para construção de uma nação moderna do final do século XIX onde reunia condições para que fosse assimilado pelas elites do país. Modelo educacional do movimento da escola nova ocorrida na Europa é trazido para o Brasil por influência americana e européia, sendo o jardim da infância recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.

A idéia de “jardim de infância” gerou muitos debates entre os políticos da época, quando grupos criticavam, comparando a salas de asilos franceses ou mesmo locais de guardar crianças, outros defendiam por acreditarem que traria vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência das escolas novistas. O ponto polêmico de argumentação girava em torno de que os jardins de infância que tinham objetivos de caridade de forma assistencialista sendo destinados aos mais pobres, não deveria ser mantidos pelo poder público.

As reivindicações operárias dirigidas inicialmente aos donos das indústrias passando em seguida para o estado atuaram como pressão para a criação de creches, escolas infantis, por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2010). Segundo a autora apesar das pressões sofridas pelos trabalhadores da época, só em 1923, surge a primeira regulamentação para o trabalho da mulher, previa instalações de creches e sala de amamentação próximo aos estabelecimentos de trabalho a fim de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho das empregadas.

Ainda na década de 20, sob a crise do sistema político oligárquico ocorre em 1922 no Rio de Janeiro o primeiro congresso de proteção à infância, no qual foram discutidos a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça. Nesse contexto, surgiram às primeiras regulamentações do atendimento da criança pequena em escolas maternais e jardins da infância, tendo o apoio de alguns educadores que buscavam defender a área de intervenção de políticos e leigos, havendo uma preocupação constante com a qualidade do trabalho pedagógico, ficaram a favor da renovação pedagógica do movimento “escolanovismos”, os debates e movimentos deste congresso tinham o objetivo da transformação radical das escolas brasileira, traziam o tema educação para o centro das discussões políticas educacionais.

Opondo-se a oligarquia rural que defendia a escola tradicional, a burguesia industrial passou a apoiar novas orientações pedagógicas. A política educacional emergente aflui entre os interesses da burguesia industrial e da ascensão social da classe trabalhadora mais central. Em 1924 educadores que faziam parte do movimento das escolas novas fundaram a Associação Brasileira de Educação onde em 1929, Lourenço Filho publica o livro Introdução ao Estudo da Escola Nova divulgando novas concepções entre os educadores brasileiros dando origem ao manifesto dos pioneiros da Educação Nova, documento que defendia vários pontos que até então ainda não estavam regulamentados: a educação como função pública, a existência de uma escola única, a necessidade de um ensino ativo na sala de aula e do ensino ser laico, gratuito e obrigatório.

Entre outros pontos a serem discutidos nesse período estava à educação pré-escolar instituída como a base do sistema escolar. Educadores brasileiros de vanguarda como Mário de Andrade é a favor da disseminação de praças de jogos nas cidades à semelhança dos jardins da infância de Froebel existente em vários locais da América Latina.

Durante o governo de Vargas (1930-1945) foram resgatados os interesses patrimoniais, reconhecendo alguns direitos políticos dos trabalhadores como a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), em 1943 que garante algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Apesar de já existir algumas instituições chamadas de proteção à criança, só na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área de saúde, previdência e assistência aos menores. O higienismo, a filantropia e a puericultura

dominaram, na época a perspectiva de educação das crianças pequenas. Sendo o atendimento fora da família que não frequentasse o ensino primário vinculado à questão de saúde.

Entendidas como “mal necessário” como eram chamadas as creches, eram planejadas como instituição de saúde com os atendimentos por profissionais da saúde tendo a preocupação com a higiene do ambiente. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos particularmente dos membros das camadas populares. Diante destas lutas, multiplicavam-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil.

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram mantidas por apoios filantrópicas, laicas e religiosas que com o tempo receberam ajuda governamentais para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas, tendo assim um caráter assistencial-proletoral. Enquanto a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho direcionado a educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Em trajetória paralela, a classe pré-primária era instituídas junto aos grupos escolares de várias cidades brasileira de forma desintegrada, ocorrendo o atendimento as crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classe pré-primária, continuando a ser realizada de forma assistencialista.

Conforme Oliveira 2010:

o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinha em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares (OLIVEIRA, 2010, p. 99).

Nesse momento, a vida da população das cidades, conturbada pelo projeto de industrialização e urbanização do capitalismo, exigia medidas aos seus efeitos nocivos nos centros urbanos por falta de infraestrutura urbana, trazendo o perigo de constantes epidemias. A creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, com a preservação da mão de obra, que habitava

ambientes insalubres. Conforme as leis regulamentadas em 1923, outra iniciativa foi a fundação da Inspetoria de Higiene Infantil, que em 1934 foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (OLIVEIRA, 2010).

“A Constituição Federal de 1988 e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989 retratam a clara intenção de promover o processo de descentralização na estrutura dos órgãos públicos, transferindo a responsabilidade dos atendimentos básicos de educação e saúde ao município” (OLIVEIRA, 2007. p. 53). Neste sentido, o art. 240 da Constituição Estadual é enfático em responsabilizar os municípios pelo atendimento da educação infantil as crianças de 0 a 6 anos.

A construção do currículo de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (LDB no. 9394/96) corresponde à faixa etária de 0 a 6 anos, tem o objetivo em focalizar a educação infantil no período de 4 a 6 anos, que corresponde mais especificamente ao que se convencionou chamar de pré-escola. “Cada pré-escola reflete a compreensão, a imagem e as representações que eles têm da criança, além do papel atribuído à educação infantil, suas relações com as famílias e a comunidade, com a Escola de Ensino Fundamental” (SILVA, 2003, p.19).

Os educadores consideram ainda a proposta curricular do Estado e/ou Município (2º nível de concretização curricular) que definem diretrizes para as escolas a partir dos PCN. Mas é, com certeza à escola que cabe “refletir”, “definir”, “desenvolver” uma proposta pedagógica que considere as diretrizes nacionais, estaduais, municipais e que atenda às expectativas da própria comunidade e aos valores que pretendem ajudar a formar. Porém como uma única proposta pode levar à padronização pedagógica de educação infantil, ignorando-se as diversidades regionais, as especificidades históricas bem como a criatividade de seus educadores em relação ao atendimento das necessidades das crianças e das famílias com as quais trabalham (SILVA, 2003).

Diante destes fatos o processo de avaliação do currículo de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), são notadas dificuldades que se relacionam diretamente com a formação do professor de educação infantil, como o aligeiramento do curso, o conteúdo e a metodologia das disciplinas dissociadas, a pouca significação da formação do professor de educação infantil com apenas o acréscimo de uma disciplina obrigatória de 60 créditos é a única responsável pela formação específica desse

profissional, somada ao desafio de uma supervisão adequada de estágios diante de classes com grande número de alunos. A divisão por semestre entre as disciplinas obrigatórias e optativas dificulta o trabalho do corpo docente e a maior integração entre os professores, o tempo insuficiente para o domínio satisfatório na formação do professor do ensino básico, das áreas em que irá atuar entre tantos outros, traz à tona problemas pendentes na história da educação Brasileira (ZAMBELLO, 2009).

Diante do exposto a autora lembra que nenhuma proposta curricular é neutra. Há sempre uma finalidade, um encaminhamento em direção àquilo em que se acredita ao modelo de homem que se quer ajudar a formar e que é preciso também aprender a observar a criança para fazer da avaliação um instrumento de melhoria das condições da aprendizagem da criança e do trabalho do professor. A formação desse homem que se pretende ajudar a formar desde cedo requer que as atividades na educação infantil dêem oportunidades à criança para que: vá gradativamente valorizando a cultura como bem maior.

A prática docente na Pré-Escola, trás as Concepções Teóricas aplicadas e a realidade da Escola Pública, fazem parte do nosso estudo por se tratar das observações diretas da relação entre professores e alunos e a aprendizagem desenvolvida diante do que é ensinado. Para tanto, escolhemos analisar escolas públicas com salas de aula do ensino infantil da cidade de Jabotão dos Guararapes, onde as propostas curriculares do município são entendidas como processo de humanização, que se materializa na compreensão e no respeito à diversidade, no trabalho com as diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, geração, religião, etc. A nosso ver, uma nova maneira de gestores, hoje, frente à escola, é de fundamental importância, assim como o compromisso de todos os sujeitos envolvidos na educação com a construção da escola, por isso apostamos na construção desse diálogo. Conforme o artigo 31 da Lei supracitada, a avaliação realizar-se-á através de acompanhamento e registro, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, atualmente responsável pelo atendimento a crianças de zero a seis anos, a partir do decreto presidencial 11.274/2006 se constitui como espaço privilegiado para sistematização de saberes para aqueles que têm acesso à escola. Nesse processo, a ação docente pode ser mediadora de aprendizagens significativas ao reconhecer, integrar e materializar saberes específicos em

um currículo emancipatório que se organizam pelo diálogo entre as linguagens da criança e as contidas nos saberes específicos da escola (PROPOSTA CURRICULAR DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2008).

Segundo Kramer, (1991) delinear uma proposta pedagógica para a educação infantil significa pôr creches e pré-escolas diante de atraentes tarefas e sérios desafios. O modo como essas instituições historicamente se organizaram reflete o posicionamento que assumiram acerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de um entendimento do seu processo de desenvolvimento, entre outros fatores ligados à inserção social das famílias e, particularmente à entrada das mulheres no mercado de trabalho acompanhado de concepções que defendiam os cuidados e a promoção do desenvolvimento infantil, foi necessário superar representações sociais que associavam essas instituições a órgãos de filantropia. Conforme a autora “o currículo não pode ser entendido como plano individual predeterminado”. (Kramer, 1991, p.169). A mesma autora explica que é um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recurso, na definição de etapas e atividades básicas, que envolva aspectos de interação verificação do comportamento que irão se desenvolver no decorrer do processo (Kramer, 1991).

Moacir Gadotti (1995), professor, pesquisador da história da Filosofia da Educação e pensador pedagógico brasileiro, contribui de forma relevante à reflexão sobre educação em geral e suas mazelas. Trabalhando diretamente com a prática educativa, garante a humildade de quem reconhece que uma teoria só se torna real quando legitimada e permeia uma prática concreta. Para Gadotti (1995) apenas a discussão não basta faz-se necessário dialética entre teoria e práxis. A esperança de que é possível acabar com a opressão, com a miséria com a intolerância e transformar o mundo num lugar mais justo para se viver é também esperança dos que atuam na educação.

O autor, fortemente influenciado e fundamentado nas obras de Paulo Freire acredita, portanto que existe uma educação da reprodução da sociedade, uma educação como prática da domesticação e no outro extremo uma educação da transformação, uma educação como prática da libertação. Estes dois modelos são apenas opostos em direção dos quais a educação pode caminhar. Conforme o autor a educação pode mudar o mundo, a

começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes, onde por sua palavra, responde aos problemas que a sociedade lhe coloca. A educação não pode sozinha fazer a transformação da sociedade, mas sem ela essa transformação não se efetiva. Onde acredita que a dificuldade na teoria da educação brasileira, não é tanto o seu conteúdo ideológico, é a ausência de vínculos com a prática concreta, por isso faz-se necessário a luta pela educação além dos muros da escola (Gadotti, 1995). Conforme o autor as práticas desenvolvidas com bom desempenho, contribuem para a melhoria de qualidade em toda sociedade.

Analisar a educação no Brasil requer conhecimentos das diversas linhas pedagógicas e pensamentos filosóficos e educacionais pelo qual passou a educação nesses últimos séculos que segundo Gadotti (1996) faz análise acerca das teorias mundiais que direta ou indiretamente influenciaram esses pensamentos, evidenciando as contribuições desses teóricos para a formação do modelo de educação no Brasil. Diante das colocações, faz-se necessário ressaltar que embora tenhamos recebido influências filosóficas, sociológicas e pedagógicas de vários países ainda temos um modelo educacional impregnado do pensamento pedagógico tradicional herdado da educação jesuítica.

Diante dos anseios da sociedade em buscar na educação uma melhor qualidade, surge a idéia de investir em pesquisas sobre a trajetória do professor primário em detrimento a sua prática, sendo a tradição na história da formação de professores no Brasil. Explicada por Libâneo (2001) quando fala do pedagogo como alguém que ensina algo, princípio este formado desde a década de trinta quando se tomou o entendimento que o curso de pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória, visto que a pedagogia é considerada campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação do ato educativo, como componente integrante da vida humana sendo inerente ao conjunto dos processos sociais (LIBÂNEO, 2001).

Diante deste contexto surge o professor primário a partir da insatisfação sobre a desvalorização dos saberes, sendo considerados como incompetentes e desengajados diante do ensino nos meios desfavorecidos, nascido a partir dos anos 1990 no seio das burocracias da educação nas universidades. Esse discurso esconde as mudanças profundas que se produziram nos modos de intervenção do Estado sobre os sistemas de ensino e vem

confirmar a necessidade de controlar a autonomia do professor primário através da racionalização (e da privatização) do trabalho que ele realiza no interior da escola e da sala de aula (NÓVOA, 1998). Visto isso, observa-se a necessidade de realização profissional deste professor atuante.

1.2 Avanços da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, atualmente, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, que ressalta a importância da educação infantil, tornando-a a primeira etapa da educação básica, em seu título II, art 2. Enquanto o art. IV mostra que “o dever do estado com a educação pública está efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Houve também a criação do conselho da criança e do adolescente em 1990, explicitando melhor cada um dos direitos das crianças e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos Tutelares onde “os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação que, para as crianças pequenas, incluirá o direito a creches e a pré-escolas” (CRAIDY, 2001. p.24) Esse tema tem sido visto por vários autores como marco de respeito ao reconhecimento e à valorização da infância por parte das políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas relevantes de expansão e melhoria da qualidade da educação infantil, tendo como objetivo incentivar estados e municípios a elaborarem seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil e a importância destinada à infância na sociedade atual.

A lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, reafirma como dever do estado e da família, a educação escolar que se desenvolve predominantemente pelo ensino, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana vinculada ao mundo do trabalho e da prática social, tem a finalidade de garantir para o ensino de qualidade de Jaboatão. De acordo com o artigo 31 da lei supracitada, que fala da educação infantil como primeira etapa para a Educação básica, e atualmente responde pelo

atendimento das crianças de zero a cinco anos a partir do decreto presidencial 11.274/2006 se constitui como espaço privilegiado para o domínio dos saberes escolares.

Conforme as colocações citadas, outros autores também fazem referência à importância da competência. Mrech (2002) diz que é preciso que o professor escute para que ele possa apreendê-la em toda sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com criança em geral. É preciso estudar “uma a uma surgindo assim às indagações”; não se sabe quem é o aluno, a pedagogia também não da conta do saber, quem é o professor que trabalha com o aluno.

A educação promovida pela escola distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir uma forma institucionalizada de formação, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a socialização de crianças e jovens e, em muitos casos, também de adultos. É certo que o papel da escola na sociedade informacional, destaca-se como espaço de construção de síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada, LIBÂNEO (2001).

Nesta realidade, os professores, educadores e profissionais da Educação devem desenvolver nos cursos de formação, a compreensão da necessidade de dominar os conteúdos didáticos, os fundamentos epistemológicos e os procedimentos metodológicos que lhe serão exigidos ao longo do exercício profissional. No caminho rumo à profissionalização, possuir um diploma, por si só não basta. O que realmente soma é a qualidade de formação profissional.

A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e da supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos como o individualismo, a intolerância, a violência, a competitividade exacerbada colocando em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens e novas formas de educar-se. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, para a educação escolarizada.

1.3 Educação em Jaboatão

A história da educação escolar em Jaboatão conforme registros cedidos pelo Instituto Histórico teve início na fundamentação das escolas agrícolas sob a administração dos padres Salesianos em 29 de janeiro de 1900 que buscavam ensinar um ofício aos alunos formados pelo sexo masculino com o objetivo de ensiná-los ler e escrever para que os mesmos pudessem trabalhar exercendo alguma profissão quando crescesse já que naquela época não existia determinação de idade nem maioridade para o trabalho braçal e os pais colocavam desde muito cedo as crianças para executarem as tarefas mais árduas sem compreensão de limites e desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A educação infantil no município de Jaboatão já era exigida pelas comunidades de menor poder aquisitivo, que por não poder manter os filhos de 4 a 6 anos em escolas particulares, levariam diariamente os filhos maiores de sete anos para as escolas públicas e os menores de 6 anos, eram levados pelas mães que muitas vezes se deslocavam pra outras comunidades para deixarem os filhos com parentes ou comadres antes de irem ao trabalho, por não terem conseguido vagas nas poucas creches existentes, clamavam aos órgãos públicos por pré-escola como era chamado o curso para aqueles que já haviam completado 6 anos e podiam se matricular na alfabetização das escolas estaduais existentes em todo estado de Pernambuco que já tinha o curso pré-escolar porem não davam conta da demanda escolar com essa faixa de idade.

As classes altas e médias jaboatonenses da época mantinham seus filhos menores de seis anos nos jardins da infância ou pré-escola particular existente, enquanto as escolas municipais só recebiam os alunos na primeira série com sete anos completos. Conforme testemunho de professoras da época, esses alunos chegavam a escola com sete anos, sem ter a menor habilidade com o manuseio de lápis, caderno ou mesmo o próprio convívio com os colegas de classe, deixavam essas crianças inibidas de tal maneira que era necessário um trimestre inteiro só com o trabalho de socialização entre eles, causando assim um menor tempo pedagógico para serem transmitidos os conteúdos didáticos exigidos pela proposta curricular da época, o que levava os mesmos a reprovação em maior nível de repetência da primeira série durante muitos anos. Vale salientar que a primeira professora publica contratada para lecionar as primeiras letras, em classes formadas por meninos foi a senhora

Maria Amélia Alcoforado Muniz no ano de 1979 conforme registros do livro Jabotão dos Meus Avós a professora usava como material didático a lousa em lugar do caderno, um lápis, uma tabuada e uma carta de ABC apesar de ser bem preparada com excelente caligrafia, com bagagem de conhecimento capaz de conseguir a base necessária para a formação de conteúdo (VELOSO,1978).

Das professoras atuantes da época, poucas tinham a formação do magistério, o antigo pedagógico e só algumas haviam feito um curso universitário nas áreas de história, ciências, geografia, matemática e raramente existia professora formada em pedagogia, sendo a maioria com curso técnico de contabilidade, o segundo grau científico ou o professor considerado leigo que era contratado nos órgãos públicos por apadrinhamento políticos em troca de favores das famílias a candidatos em momentos de eleição.

Diante desta realidade, as escolas foram somando anos após anos os números de crianças que sofriam repetência na primeira série, ficava fora de faixa escolar, idade série, alguns desistiam, outros passavam dois ou três anos na mesma série indo muitas vezes parar nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a alta estima baixa sendo taxados de incompetentes pelos familiares, tendo isso engrossando as filas das taxas de analfabetos nas décadas de 70, 80.

O processo de contratação dos professores públicos no município citado ainda era vinculado ao antigo Departamento Estadual de Ensino (DERE), que conforme a portaria nº 7733 de 26/08/83 resolve dar parecer favorável do departamento de normatização e autoriza o funcionamento do curso pré-escolar como foi chamado durante vários anos, passando atender a faixa etária de seis anos completos, ou aqueles que iriam completar seis anos até março do ano referente a matrícula. Essa conquista deu margem a novas lutas da população carente que necessitava trabalhar fora e não tinha lugar seguro para deixar seus filhos de quatro e cinco anos até que a portaria nº 4440 do Diário Oficial de 25 de agosto de 2000, resolve autorizar as escolas municipais, a regulamentação do Ensino Infantil em Jabotão que já havia sido autorizado desde 15 de julho de 1996 sob a portaria nº 2449 e ainda não encontra-se regulamentado para funcionar em todas escolas municipais.

A realidade da educação infantil em Jabotão ainda é preliminar, conforme o observado várias salas de aulas não possuem mobiliário adequado ao tamanho dos alunos, tendo as professoras o cuidado de ajudarem os menores a subir e descer das cadeiras

grandes cada vez que eles necessitam lanchar, ir ao banheiro, mostrar a tarefa a tia como eles chamam ou tomar água. O tamanho das salas também não atende ao exigido conforme o modelo padronizado para salas de aula pela Secretária de Obras do Município que é de 1m² por criança, muitas salas ainda medem 12 metros quadrados e comportam 18 alunos, de maneira que as crianças não podem se locomover durante o período de aula nem a professora pode ir até eles para dar o atendimento individual tão importante nesta fase.

CAPÍTULO II
DELINEAMENTO TEÓRICO

2.1 Concepções sobre a Educação Infantil

A escolha profissional de um indivíduo na área de educação passa a ser um sacerdócio desde que não seja visto como a única maneira de tornar-se emergente na vida socioeconômica, contudo toda profissão apresenta uma rotina natural para quem o exerce. Diante desse contexto, nosso objetivo será analisar a qualidade enquanto formação teórica e a prática docente exercida pelos profissionais da sala de aula “professores” responsáveis pelo ensino infantil do Brasil dentro do Município de Jaboatão dos Guararapes.

Para entendermos a complexa posição do trabalho docente aplicado nas escolas em atendimento as turmas do ensino infantil, é importante retornarmos alguns fatores do contexto social e as teorias do campo educacional que consideramos importante, referente ao conceito e ao próprio atendimento pré- escolar. Desta forma, procuramos delinear um panorama-síntese das políticas iniciais, que influenciaram as conquistas ao direito do ensino pré-escolar. Sendo de início lutas de filósofos estudiosos e igrejas preocupados com o destino de milhões de crianças de famílias de baixa renda que viviam sem nenhuma segurança, proteção e atendimento ao desenvolvimento biológico, intelectual e social dessa sociedade.

Questiona-se, diante desse estudo, de que maneira se dá a prática pedagógica dos professores de educação infantil no município de Jaboatão, frente ao modelo curricular proposto. Diante da curiosidade em tentar desvendar como acontece o processo estratégico de aprendizagem numa sala de aula de escola pública em nível infantil faz-se necessário compreender a fase do ser humano denominado de criança de forma conceitual. Para tal, é imprescindível uma análise mais profunda sobre o assunto, posto isso foram feitas indagações como: Qual ou quais concepções de infância encontram-se atreladas as orientações oficiais e também aos indicativos originários da produção teórica brasileira na área? Como tais concepções concretizam-se nas pedagogias que fundamentam a prática dos professores na educação infantil? Diante desses estudos acrescentamos as nossas indagações: qual a formação desses professores atuantes na educação infantil? Visto que seu papel e sua posição na sociedade têm variado ao longo das gerações, apresentando as atuais tendências civilizacionais humanísticas, uma nova sensibilidade voltada para as crianças. Santos (1999) fala sobre a evolução do conceito da infância, quando se refere que

esta se tornou um “elemento Pedagógico e um objetivo básico dos pedagogos dentro das instituições” (SANTOS, 1999, p. 14)

Diante das indagações idealizamos como objetivo geral analisar de que maneira a prática pedagógica dos docentes da educação infantil do município de Jaboatão dos Guararapes, posiciona-se frente aos nortes desenhados pelo modelo curricular proposto pelo município. Posto isso trabalhamos com objetivos de forma mais específica onde pudéssemos trilhar nossa pesquisa por etapas. Para iniciar nossa trajetória buscamos identificar como as escolas do município indicado posicionam-se pedagogicamente frente ao modelo curricular proposto para a educação infantil foi nosso primeiro desafio, em seguida averiguamos que tipo de postura pedagógica a prática docente dos professores da educação infantil assume frente aos desafios postos pelo projeto político pedagógico da escola; e para finalizar tentaremos localizar junto ao campo de pesquisa que elementos contemplados na proposta curricular aparecem indicados a partir das percepções dos sujeitos do fazer pedagógico da escola como os mais significativos.

Conforme registros no que se refere aos cuidados com a educação das crianças pequenas, durante muito tempo foi responsabilidade da família, sem preparo para a função ou estudo voltado para o desenvolvimento intelectual, educava as mesmas de forma elementar. Somente nos séculos XVI e XVII com a expansão mercantilista, criaram-se novos modelos educacionais, junto aos movimentos religiosos da época, surgindo a preocupação com a educação das crianças menores de seis anos, sendo organizadas escolas na Inglaterra, França e em outros países europeus, embora o objetivo maior fosse praticar o ensino religioso.

A ideia de educar crianças menores de seis anos, já era defendida por Comenius (1522-1670) no seu livro *The School of Infancy*, publicado em 1628, onde era apresentado um nível de ensino denominado “Colo de Mãe”. Nesse processo, ele demonstrava que a aprendizagem infantil iniciava pelos sentidos, daí a orientação da utilização de materiais diferentes como, quadros, passeios e objetos reais no auxílio a aprendizagem dos menores.

As teorias e as questões metodológicas que preocupavam os estudiosos pioneiros da área, no século XVII, sob a influência da revolução protestante, era uma reflexão em busca de maneira que levassem os menores, à obediência e à ética, desprovidas de formas disciplinadoras e de punições físicas, incentivando os mesmos ao planejamento ocupacional

do tempo escolar para os menores de seis anos e a rotina de atividades diárias baseadas na ideia de autodisciplina.

Diante da oposição entre o movimento de Reforma e Contra-Reforma, a educação das crianças pequenas foi beneficiada pela visão de Rousseau no século XVIII na França (1712-1778) com ideias acerca do naturalismo e da necessidade da criança vivenciar situações, de acordo com seu processo maturacional, o autor defendia que a educação deveria está centrada na criança. Ao invés de disciplinamento exterior, era proposta a aprendizagem em liberdade, no ritmo da natureza, sendo respeitados os aspectos naturais.

Tais ideias abriram caminhos para os trabalhos de Pestalozzi (1746-1821) quando defende que o ensino deveria está focado na criança, tendo sua teoria a idéia da importância da aprendizagem ele modificou os métodos de ensino usado na escola elementar da época, criando novos procedimentos de treinamentos para os professores. Iniciou trabalhando com órfãos no ensino industrial, construindo mais tarde orfanatos para crianças pobres em *Stanz*, onde idealizou uma educação que deveria acontecer em ambiente natural, sob uma disciplina mais amorosa, contribuindo para a formação do caráter infantil.

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, também contribuiu para o avanço dessas ideias dentro da educação pré-escolar, num período marcado por novas influências teóricas ideológicas, desenvolveu estudos científicos na Alemanha sendo considerado o “pai do jardim da infância” por ter criado o primeiro jardim da infância. Por um ideal político de liberdade, ele defendia que eram os primeiros anos do ser humano que decidia o sucesso ou o fracasso na idade adulta. Conforme os cuidados num clima de amor, simpatia e encorajamento, estariam prontos para aprenderem livremente com atividades práticas e do interesse da criança.(OLIVEIRA, 2007)

Conforme Kishimoto (2001) descreve, Froebel defendia o jogo livre como parte essencial do trabalho pedagógico, o manuseio de objetos, a música, o trabalho com argila e blocos, ou a linguagem, possibilitando o mundo interno da criança a modificações, tendo o brincar como atividade livre, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade da supervisão do professor para os jogos dirigidos. Froebel ainda organiza modelos de recursos pedagógicos dividindo-os em Prendas e Ocupações, de forma que as prendas ajudariam as crianças a pensar a respeito da natureza e as ocupações formariam as competências e mudariam as atitudes sem o uso de atividades mecanizadas.

Entre os estudiosos que contribuíram com a educação infantil o nome Maria Montessori inclui-se lista dos principais pioneiros construtores da idéia de uma educação infantil com a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças, sendo específicos a cada objetivo educacional propondo o uso do mobiliário adequado para as instalações das salas do pré-escolar. As exigências de miniaturizar os objetos de uso doméstico foi o marco de sua atuação na educação, sendo acusada pela rigidez com exercícios e a desatualização da proposta de ensino da escrita pelo método alfabético, em detrimento, ao método global de Decroly.

As instituições Pré-Ecolares nasceram no século XVIII, em atendimento à situação de pobreza, abandono e maus tratos sofridos pelas crianças pequenas, cujas mães precisavam trabalhar em fábricas, indústrias, fundições e minas, criadas a partir da revolução industrial. A proposta de alguns reformadores protestantes seria a educação como direito universal, na qual aos mais pobres a educação estaria voltada para a ocupação e a piedade, tendo um grupo de mulheres para ensinar às crianças pequenas, o estudo da bíblia e o tricô.

A concepção da pré-escola baseada no cuidado, educação e preocupação com a pobreza, levou Pestalozzy, Decroly e Montessori a criarem propostas de trabalho educacional voltado para a pré-escola, incentivando a criação das instituições para atendimento às crianças, tendo o cuidado com as condições de saúde e higiene das mesmas.

A proposta de Pestalozzi, Decroly e Montessori, elaborada para atender crianças de camadas de baixa renda, órfãos de guerra ou deficientes, foram sendo aperfeiçoadas por educadores que trabalhavam com grupos privilegiados. O atendimento a crianças de família carente continuou a seguir modelos assistencialistas ou, quando muito, procurou imitar uma pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré-escolas organizadas para alunos de classe média, e que era orientada por preceitos um pouco mais científicos (OLIVEIRA, 1992).

Diante deste histórico, temos clareza hoje que com as mudanças tecnológicas, a crescente demanda do mercado de trabalho, a carência econômica das famílias, afasta a cada dia num percentual maior mães de filhos pequenos por necessitarem trabalhar, ficando os mesmos entregues à responsabilidade de creches e pré-escola, no modelo de um hotelzinho. Isso requer que os governantes criem políticas públicas e ferramentas

adequadas que possam investigar como se estruturam as condições de vida das crianças nessas duplas relações sociais, longe das famílias.

Partindo do princípio das situações que foram introduzidas e desenvolvidas as políticas educacionais para o pré-escolar, buscamos autores como Piaget (1975), Vigotsky (1984), Kramer (1991) dentre outros para discutir as implicações do desenvolvimento humano na fase da educação infantil dado o grande impacto que estes autores exercem entre os estudiosos brasileiros, que se encontra cada vez com maior frequência entre os que pesquisam sobre o desenvolvimento infantil e a prática docente nas escolas.

Jean Piaget (1896-1980), nascido na Suíça, que apesar de não ser pedagogo, muito influenciou a pedagogia do século XX por meio dos seus estudos no âmbito da epistemologia genética. Suas primeiras obras aparecem na década de 20, quando investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento, a adolescência até a idade adulta, analisando cada fase, citando a importância da construção do real na criança nas fases do processo de desenvolvimento mental diferenciando em quatro estágios citados em seguida (PIAGET, 1975).

O construtivismo conforme Piaget (1984) desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra dele, define que o princípio do conhecimento que conquistamos através de estímulos inicia-se a partir de experiências, rejeitando a apresentação de conhecimentos prontos, mantém forte afinidade com o modelo escolanovismo. Podendo mesmo, considerar que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, em vários de seus trabalhos (Piaget, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade. Tendo a psicologia genética elaborada por ele em suas investigações emergido como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no refere às bases psico-pedagógicas do processo de aprendizagem. Em linhas gerais, a teoria Piagetiana é apresentada como versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estrutura lógica, explicada por mecanismos endógenos diante do qual a intervenção social só pode ser “facilitadora” ou “obstaculizadora” sendo uma teoria capaz de oferecer um sujeito ativo, porém (epistêmico) que usa a aprendizagem como recurso do próprio desenvolvimento.

Diante do exposto o autor estabelece quatro diferentes etapas entre a inteligência conceitual denominando de primeiro estágio, o ‘sensório- motor’ indo do nascimento até os dois anos de idade em que a criança aprende a ‘decodificar’ informações relativas a seus sentidos e a coordenação de seus movimentos quando justifica que a inteligência nesta fase não chega a se constituir em pensamento lógico, por ser o momento de preocupação da criança com o andar e o falar. O segundo estágio denominado pré-operacional acontece (dos dois até aproximadamente os sete anos) ocorre quando a criança já começa a sair do seu ‘eu’ e entrar no mundo dos símbolos, nesta fase ele ainda não domina conceitos lógicos, mas já sabe interpretar símbolos. Este estágio o autor considera como o momento das representações em que a criança modifica a inteligência, passando a pensar o objeto através de outro objeto quando ela consegue falar a palavra casa fazendo a relação com o desenho da casa. Neste momento, a criança na escola começa relacionar a palavra pronunciada pela professora com a pesquisa individual da carta com a figura correspondente, passando a fazer parte do jogo da correspondência comumente denominado na educação infantil.

O reconhecimento da imagem no espelho é outra característica da chegada do período pré-operacional, quando a criança passa a pensar o mundo através da imagem iniciando as indagações sobre si e a imagem a sua frente. O comportamento neste período é direcionado as atividades de desenho livre, o brincar de faz de conta, a imitação com gestos, andar, mímica e a capacidade de empregar a linguagem contribui para uma melhor comunicação.

Com o desenvolvimento da linguagem, a inteligência de representação contribui para a criança desenvolver o trabalho de assimilação, acomodação, equilíbrio e organização de maneira coerente e estável. Apesar do autor abordar em sua obra as dificuldades dessa fase quando eleger alguns pontos positivos, sendo a linguagem um dos pontos mais importantes porque permite a socialização da inteligência. A introdução à moralidade ele considera como outro ponto importante por ser nesta fase que a criança entra no mundo dos valores das regras e das virtudes iniciando a compreensão do certo e do errado.

A partir dos sete anos até aproximadamente onze a doze anos de idade, tem início o estágio chamado operacional-concreto marcado pela capacidade de aprender e atuar sobre o

objeto do conhecimento de dados concreto. Sendo o último dos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo humano denominado de operacional-formal quando o ser humano pode pensar de forma abstrata que pode ou não se torna real.

Os estudos de Piaget frente ao desenvolvimento das relações entre a razão e a organização biológica, surgem necessariamente no início de um estudo sobre o nascimento da inteligência onde comprova que a inteligência verbal ou refletida, baseia-se numa inteligência prática ou sensório-motora, a qual se apoia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridas para recombina-los. Portanto, deste ponto a inteligência não aparece de modo algum num determinado momento de desenvolvimento mental, como um mecanismo montado e radicalmente distinto dos que precederam (PIAGET, 1966).

Contrário a esta descoberta apresenta uma notável continuidade com criação habitual do reflexo processo em que a inteligência se baseia ao mesmo tempo em que se utiliza (PIAGET, 1966). Conforme o autor, o ponto essencial da divergência para a teoria de forma ideal é explicar a inteligência pela percepção onde deve ser interpretada em termos de inteligência. Ficando a mercê de duas interpretações, primeiramente poder-se ver a expressão de uma maturação puramente interna, onde os atos de inteligência se desenvolvam por si, sem exercício em função da experiência, nem transmissão de conteúdos de uma fase a outra. Ou pelo contrário, conceber essa transformação como sendo uma evolução histórica em que o exercício dos esquemas seja necessário a sua estruturação e que o resultado de sua atividade se transmita de um período para outro.

Conforme as descobertas científicas o autor trouxe grande contribuição para a educação que se revela até hoje tanto na análise do desenvolvimento mental, intelectual e comportamento social, que influencia na aprendizagem da criança durante toda a vida, como na fase da educação infantil e pré-escolar. Sendo este nosso campo de pesquisa, pretendemos descobrir de que maneira acontece o aprendizado neste momento escolar, se as práticas docentes nesta etapa estão sendo aplicadas de forma a contribuir para uma superação e melhor desenvolvimento infantil.

O referido autor dedicou-se a analisar o raciocínio da criança em escola primária onde aplicou testes e investigou resultados, buscando dessa forma analisar o desenvolvimento infantil, sendo os erros cometidos pelas crianças na solução dos problemas propostos, o aspecto que mais lhe chamava a atenção. “O seu caráter próprio

consiste em movimentos simples dos órgãos (chupar, olhar, agarrar, etc.), isto é, em movimentos centrados em si mesmo (com ou sem coordenação entre eles) e não destinados, a dado do meio exterior” (PIAGET, 1975, p. 154).

Os estudos científicos de Piaget, realizados por Azenha (2004) dá origem ao processo do conhecimento, encontrando-se numa alternativa empirista ao pré-formismo, no qual o construtivismo seria a solução para o estudo e o desenvolvimento da gênese do conhecimento, como ele argumenta no texto “psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico”. Essa visão de descoberta conquistou grandes conceitos de profundidade investigativa. As descobertas do autor trouxeram conquistas acerca do desenvolvimento infantil, no que se refere aos “mecanismos de transição entre um estágio e outro, são definidos como eventos de um processo contínuo de equilíbrio, destino ou horizonte do desenvolvimento” ou “analisadas em pormenor as primeiras adaptações que se superpõem às adaptações reflexas, convém agora tirar uma conclusão geral que nos possa guiar, em seguida, no nosso estudo da inteligência, propriamente dita” (PIAGET, 1975, p. 125).

Outra autora que seguiu os passos de Piaget, de quem foi aluna, também contribuiu no campo da aprendizagem infantil. Emilia Ferreiro (2004) e Teberosky (2004) pesquisaram métodos adequados que viessem a intervir na fase da alfabetização, sendo muito difundida nos anos 80 no Brasil. Ao analisar a realidade educacional da América Latina, as autoras falam sobre o fracasso escolar nas séries iniciais entre a população mais carente citando que: “dificilmente a retenção ou deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola” (FERREIRO & TEBEROSKY, 2004, p. 35). Referindo-se, ainda, a outros seguimentos sociais marginalizados, demonstra que os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se em verdadeiros problemas sociais. Aí está à relevância que justificou o processo de investigação valoroso para a época.

Ferreiro (2004) resgata as concepções piagetianas do ponto de vista teórico e os pressupostos numa nova investigação na tentativa de explicar os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita, a autora desvenda o processo dessa aprendizagem na qual demonstra que a abordagem de alfabetização foi sustentada por teorias psicológicas vinculadas ao

associalismo ou empirismo. Diante da visão das autoras, Ferreiro (*apud* AZENHA, 2004), percebe grande contribuição para as gerações subsequentes, contudo outros autores também pesquisaram sobre esse tema.

Diante das ideias filosóficas que se referem ao foco do nosso trabalho vimos em Vygotsky (1989), literário, médico e psicólogo, defensor da teoria sócio interacionista, quando afirma em seus estudos que o homem é um ser social, o que justifica sua afirmação quando demonstra que o desenvolvimento humano está presente nas interações sociais, focando-se em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética. Para Vygotsky (1989), ser fiel à perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano e ao método dialético significa um rompimento com as formas tradicionais de análise dos fenômenos onde os aspectos isolados da vida psíquica não faziam sentido como não faz sentido às explicações metafísica ou materialista do funcionamento do psiquismo humano (VIGOTSKY, 1989).

Todo ser humano tem sua existência iniciada numa relação humana, ou de um encontro celular bissexual. Ao nascer, traz consigo a situação de total dependência de outro ser. A herança biológica de que é portador, fornece-lhe a potencialidade de aprender, de sentir, de expressar, de imaginar e de criar, juntamente com um conjunto de orientações básicas para alertar os que o rodeiam, para que sejam satisfeitas suas necessidades físicas, assim como as afetivas e sociais. Assim a extensão de interesse de Vygotsky no desenvolvimento dos processos mentais entendidos historicamente (VYGOTSKY, 1984).

Durante a fase que se inicia com o nascimento e vai até o final da latência, todo ser humano apresenta o período de maior necessidade de cuidados de outros seres humanos, “para que o recém-nascido participe e entre na história dos homens, no quadro de especificidade da cultura onde está inserido, ou seja, suscitará o seu segundo nascimento, dessa vez para a cultura humana” (VYGOTSKY, 1978. p.106). Conforme as ideias de Sousa (2008) ninguém se torna homem sozinho. Na primeira infância necessita-se da comunidade onde nasceu e cresceu, “à Família que o albergou, garantindo ambiente propício para o desenvolvimento do recém-nascido e para a construção harmoniosa de sua personalidade. Família esta, que não necessariamente deva-se aos laços biológicos, mas qualquer outro socializado que se transforme em outro significativo para o recém-nascido pode vir a desempenhar esse papel. Por isso, em psicologia é designado como mãe”.

(SOUSA, 2008 apud BOWLBY, 1969, p.106). Diante disso, vê-se a necessidade de explicar o termo família de uma forma sintética.

Segundo o autor, é na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade, que talvez possa surgir desde o seio materno, tendo o período do manuseio aos brinquedos, na atividade instrumental formando funções distintas em interação permanentes denominadas por este autor como processos elementares ligadas as sensações, percepções imediatas, emoções primitivas, memórias diretas. Enquanto os processos complexos ou superiores representam a percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, entre outros.

Vygotsky (1985), explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá operisticamente, ou como simples movimento reflexo, mas sim através de atividades do sujeito, sendo as atividades de apropriação, utilização de instrumentos e signos numa atividade das interações. Diante destas concepções, o autor demonstra que o crescimento e o desenvolvimento infantil apresentam-se intimamente articulado aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura aos processos de aprendizagem e ensino. Para o processo dos estudos das teorias ligadas ao interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que se interagem dialeticamente, onde um não existe sem o outro de forma independente, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem. Dando ênfase a suas pesquisas o autor postula o conceito de zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como sendo:

a diferença entre o desenvolvimento proximal e real, classificando dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal, onde o real representa o sujeito enquanto o processo intrapessoal capaz de cumprir sozinho os desafios, enquanto o proximal faz parte do social está relacionado a desenvolver atividades com ajuda de outros (VYGOTSKY, 1985. p.97).

Ao analisar o desenvolvimento infantil, o mesmo autor desvenda o papel da emoção comumente atribuindo que crianças pequenas diferenciam-se qualitativamente e não quantitativamente das dos adultos, onde o entender do autor apresenta que ao longo do processo de desenvolvimento a forma de atuação das funções se transforma passando do plano denominado elementar para outro complexo. Enquanto ela interage a atividade com jogos demonstrando que nestas atividades a criança pode sentir prazer ou dependendo

simplesmente da interação de características definidora do brinquedo ou do jogo que pode ou não ser agradável (VYGOTSKY, 1984).

Ao analisar o desenvolvimento da criança diante dos métodos tradicionais de estudo da formação, contesta as teorias que descrevem a criança como adulto em miniatura, sendo um ser que evolui acumulando e reproduzindo conhecimento, desenvolvimento das crianças diante dos aspectos biológicos, humanos e sociais. O autor defende que qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre de fatos interiores vividos, levando a conclusões de que o processo de aprendizagem da criança se iniciaria antes da mesma frequentar a escola. Ressalta ainda que o aprendizado sistematizado produz algo novo no desenvolvimento da criança, quando afirma que:

No fim das contas só à vida educa, e quanto mais amplamente ela interromper na escola mais dinâmica e rica será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador social e vital (VYGOTSKY, 2001. p.456).

Entendemos que a formação dos inúmeros conceitos formalizados por Vygotsky (1986) e Piaget (1975) tem importância fundamental na construção da nossa pesquisa, que analisa a prática dos docentes na sala de aula da educação infantil e o desenvolvimento dos alunos diante desta prática, já que os mesmos analisam o desenvolvimento cognitivo da criança a luz da ciência, sendo essas crianças seres que fazem parte do nosso cotidiano enquanto professora do ensino infantil e das séries iniciais.

A análise do período referente aos anos da pré-escola, quando a criança adquire habilidades conceituais para brincar, inventar, criar regras de jogos, descobrir um mundo que vai além do berço e da família, povoados de outras pessoas fazem parte do crescimento intelectual conforme Vygotsky (1984), “ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, maior que a realidade”. (Vygotsky, 1984, p. 162), Nesse sentido, o brinquedo dirige o desenvolvimento da criança, argumenta o autor, propondo um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, quando fala que ambos criam a etapa denominada de zona de desenvolvimento proximal, na qual as crianças elaboram habilidades, conhecimentos que serão internalizados (VYGOTSKY, 1986).

Para tanto, Vygotsky (1986) descreve em seu livro *Pensamento e linguagem*, como a criança em desenvolvimento internaliza a linguagem social, tornando-a pessoal, e como esses dois aspectos inicialmente independentes, em outro momento, o encontro do pensamento torna-se verbal e a fala racional, desse modo o autor demonstra a eficácia de conceituar funções relacionadas como unidades de dois processos distintos (VYGOTSKY, 1986.).

O uso de instrumentos e signos compartilha algumas propriedades importantes, pois ambos envolvem uma atividade mediada, porém eles também se distinguem, os signos são orientados internamente, segundo Vygotsky (1986), uma maneira de dirigir influências psicológicas para o domínio do indivíduo. A distinção entre signos e instrumentos é um bom exemplo da capacidade analítica do autor, ao estabelecer relações entre aspectos distintos da experiência humana, para ele a relação entre os indivíduos está na base de todas as funções superiores (VYGOTSKY, 1986). Contudo, encontramos em Freire (1978) e Vygotsky (1986) contribuição aos pensamentos pedagógicos universais, de origens e de épocas diferentes. Os autores propõem questões que se entrelaçam na direção de uma educação cidadã, como pontos de aproximação entre as teorias freiriana e vygotkyana, diante do processo pedagógico existente em seus discursos, sendo a forma dialética usada como princípio básico pelos dois teóricos, conforme a prática ético-política na educação.

2.2 Funções do Ensino na Educação Infantil

No período de 1940-1960, existiram agravamentos dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional desenvolvimentista intensificando as políticas populistas dando seguimento as lutas pelos direitos adquirido quanto aos cuidados com o ensino infantil, sendo criado em 1942 o Departamento Nacional da Criança, então parte do ministério da educação e saúde criou a “Casa da Criança”. O discurso médico continuava o mesmo, porém a preocupação dos grupos sociais passa a ser o de evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente, quando em 1953 houve a divisão da educação e saúde, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído em 1970 pela Coordenação de Proteção Materno-

Infantil continuando exercer as funções de cuidar e educar de forma assistencialista ainda por vários anos.

Diante das várias mudanças da época Walburga (1987) chama atenção sobre os desmandos existentes na educação neste período quando mostra que a educação pré-escolar não pode ser reduzida a um mero período preparatório para a alfabetização ou concebida como adaptação a estrutura escolar onde o importante é a modernização de comportamentos e o treino de habilidades, nas quais ela fala que não se pode substituir o concreto das exigências do aqui e do agora por um abstrato do amanhã diante de tais concepções, a autora mostra que a vida é representada fora do sujeito como algo misterioso num horizonte longínquo, em que não se pode adiar a vida com seus direitos e deveres para o amanhã, cada fase desta vida deve ser vivida plenamente como um momento original, insubstituível. Privar a criança de viver intensamente a sua vida em favor de um treinamento mecânico para uma posterior alfabetização é restringir suas necessidades de informação, expressão e comunicação (WALBURGA, 1987) diante desta visão, vê-se a preocupação da sociedade de aprimoramento da aprendizagem das crianças, na qual a teoria seja condizente com a prática.

Neste contexto Nadel (1980; 1982) posiciona-se em seus textos defendendo as crianças quando fala que: as mesmas voltam-se aos poucos para o mundo das coisas, das atividades, dos jogos e dos companheiros, numa diversidade de trocas que incluem afinidade e competição. Nesse processo, elas modificam seus desejos, competição e projetos, buscando novos pares e interesses em brincadeiras que lhe proporcionem outras emoções. Enquanto Corsaro (2009) trata do desenvolvimento infantil dando ênfase ao brincar da criança. O autor faz referência aos diferentes estudos aplicados para melhor entendimento desse fenômeno, que por parecer tão familiar corre o risco de ter sua importância subestimada, ou sua função, no desenvolvimento sócio cultural da criança menos investigada (CORSARO *apud* MULLER; CARVALHO, 2009). Nesse período, vários estudos avaliaram o processo de desenvolvimento da aprendizagem da infância na escola.

Ao tratar do desenvolvimento da criança, dos estágios de aprendizagens, quando realiza atividades com outras pessoas, sejam crianças ou adultos com quem convivem estão adquirindo novas possibilidades, novas maneiras de comunicação, agindo de forma social,

nas quais as brincadeiras e os jogos fazem parte dos recursos usados nas escolas, conforme Corsaro, (2009); Posto isso o autor apresenta também “os jogos infantis como cenários em que as crianças desenvolvem importantes habilidades cognitivas, aprendem alguns valores de sua comunidade, praticam pequenos detalhes da vida cotidiana” (CORSARO 2009. p. 61,63). Diante da importância acerca das brincadeiras, outros autores descrevem a seriedade do crescimento intelectual a partir das práticas das mesmas.

A criança pequena descobre desde cedo na brincadeira o sabor de desenvolvimento lúdico quando esta entra em contato com os livros, com as histórias nos momentos de atividades ou lazer tendo o cantinho da leitura como fundamental importância para o crescimento intelectual, conforme Coelho (2000. p. 29), “os livros para esta fase devem ter predomínio absoluto da imagem, com textos muito curtos, ou até mesmo, sem eles: as imagens deve sugerir uma situação, desenho ou pintura, colorida ou em preto e branco, em traços ou linhas nítidas”.

Diante dessas idéias Angotti (2007) aponta a necessidade do professor da área de ensino infantil que descubra o empenho profissional que nele existe, superando a fragmentação do seu saber universitário, de modo a fortalecer suas possibilidades de melhoria, elaborando projetos pedagógicos coletivos dentro da escola que venha ser trabalhado em conjunto em prol de melhor qualidade no ensino nesta fase.

2.3 A Formação profissional do educador infantil no Brasil

A preocupação com a formação dos professores de educação infantil, analisando os seus avanços e retrocessos, sempre foi motivo de busca de melhoria. Kishimoto (2008) propõe que a formação do educador infantil, tenha a contemplação da criação do curso na faculdade de educação em um formato integrador que integre a um eixo profissional e a investigação para uma prática de qualidade, tendo como lócus da escola um foco da formação desse modelo. Sendo assim, busca-se uma melhoria no ensino da criança.

Conforme estudos, vimos que a virada do milênio trouxe para a educação novos horizontes em direção ao que se encaminha ou se pode caminhar novas expectativas diante de paradigmas dão sentidos novos a velhos termos trazendo anseios que podem ser captados, capturados, sistematizados e colocados em evidência conforme Gadotti (2000).

Tendo como “perspectivas atuais da educação” falar, discutir, identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que perpassa pela escola marcando épocas que interligam o ontem e o hoje, descrevendo com propriedade o passado, classificam o presente e abre possibilidades para o futuro. Diante desta nova época é possível avaliar quais teorias e práticas criaram raízes dentro do campo educacional, atravessando o milênio estão presentes até hoje. Conforme o autor, para entender o futuro é preciso revisitar o passado. No cenário da educação atual podem ser destacados marcos e pegadas que persistem e poderão persistir na educação (GADOTTI, 2000).

A educação nova surge de forma clara a partir da obra de Rosseau (1978) desenvolvendo-se nesses últimos dois séculos, trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências, da educação e das metodologias do ensino, quando surge o conceito de “aprender fazendo” de John Dewey (1971) e as técnicas de Freinet (1997) são exemplos de aquisições definitivos na história da Pedagogia. Trazendo tanto a concepção tradicional de educação, quanto a nova, terão garantido um lugar na educação do futuro, onde as duas linhas educacionais tem em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação do século é o deslocamento do enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico onde a pedagogia institucional é um exemplo disso.

A educação no século XX tornou-se permanente e social apesar de existir ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul entre os países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Há ideias universalmente difundidas entre elas a de que não há idade para se educar, sendo a educação um processo para vida inteira.

Diante desses termos temos hoje clareza que as mudanças tecnológicas, a crescente demanda do mercado de trabalho, a carência econômica das famílias, afasta, a cada dia, um maior número de mães de filhos pequenos por necessitarem trabalhar, ficando os mesmos entregues à responsabilidade de creches e pré-escola, no modelo de hotelzinho. Essa mão de obra colabora para um crescimento econômico do país, portanto é necessário criação de investimentos que possa atender toda demanda advinda das classes populares de forma que não fique nenhuma criança sem atendimento digno baseado nos direitos e nas leis.

A trajetória de vida das professoras primárias nasceu da insatisfação diante de um discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes, considerados como tecnicamente incompetentes e politicamente desengajados diante do ensino nos meios desfavorecidos. No seio das universidades, discurso desse tipo esconde as mudanças profundas que se produziram nos modos de intervenção do Estado sobre os sistemas de ensino e vindo confirmar a necessidade de controlar a autonomia do professor primário através da racionalização (e da privatização) do trabalho que se realiza no interior da escola e da sala de aula (NÓVOA, 1998).

Formas de regulamentação da profissão docente são necessárias, mas elas deveriam respeitar os processos dinâmicos e interativos de formação contínua. Todavia, o que se vê hoje, em vários países do mundo, privilegia a racionalização técnica do trabalho professoral, em vários níveis (avaliação, currículo, etc.). Na representação de uma categoria profissional de formação inicial onde as exigências serão possuir, os saberes e as competências e dominar o grau de profissionalismo que ela deve atingir. Conforme a literatura internacional da última década sobre a profissão, a profissionalização docente foi extremamente estimulante, tanto do ponto de vista dos perigos que envolvem o controle político quanto o trabalho docente, tendo por consequência a separação das atividades de concepção e de execução.

Conforme Tardif (2008) a própria definição da profissão docente, investe na compreensão das significações atribuídas ao trabalho docente além de certas formulações que perpetuam o debate sobre o *status* do ensino, a saber: trata de uma profissão plena, de uma ocupação semi profissionalizada ou de uma ocupação em via de profissionalização (NÓVOA, 1998; PERRENOUD, 1996).

Sobre o ofício de professor, Arroyo (2000), introduz a imagem de uma cultura do professorado constituída de numerosos fios. Privilegiando-se apenas um deles, corre-se o risco de não apreender toda a complexidade do trabalho docente. Escolhi, pois utilizar as histórias de vida de professoras que habitam na cidade do Rio de Janeiro e trabalham em escolas primárias públicas e particulares, com a finalidade de desvelar fragmentos dos processos invisíveis da constituição do *habitus* profissional, para assim chegar a revitalizar as imagens de passividade, de negligência e de incapacidade técnica que são atribuídas a essas professoras pelo poder público e pela universidade (ARROYO, 2000).

Mais do que a de qualquer outra categoria profissional, a situação atual dos docentes da escola primária no Brasil, o reconhecimento da diversidade social e cultural existente entre os docentes aumenta as dificuldades do debate que cerca a sua imagem social e pública. Há a desvalorização e perda do prestígio ligada à posse de um saber inacessível à maioria da população. Apesar disso o plano simbólico deposita sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor (NÓVOA, 1998). Entre essas duas tendências, torna-se claro que é preciso, como indica o autor, repensar o processo de profissionalização da profissão de docente.

Além disso, esses exemplos evidenciam o desafio que constitui o fato de acolher, ao mesmo tempo, um grau de universalismo implícito no termo “profissão” TARDIF, (2008) demonstra a possibilidade de incluir maneiras particulares de entrar na profissão e de viver o trabalho docente em contextos sociais em que o problema da desigualdade social e da seletividade escolar ainda não foi resolvido (TARDIF, 2008). O autor cita que mais do que em qualquer outra profissão, está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural.

Analisando o ofício de docente, Weber (1997) nos mostra como pode se tornar um obstáculo ao processo de profissionalização do docente, não só a definição de outros modelos de remuneração, mas também a delimitação de competências, a institucionalização de preâmbulos do ponto de vista da formação inicial e do exercício da própria atividade.

Conforme as colocações de Weber (1997), Perrenoud (1993) afirma que “a formação das professoras e dos professores só pode influenciar as suas práticas em condições determinadas e em limites precisos” (PERRENOUD, 1993, p.153), é compreensível que a maioria das professoras tenham feito referência a esse espaço de tempo, como sendo pouco estimulante do ponto de vista intelectual. Para os docentes que glorificam esse espaço de formação, as lembranças se referem à qualidade do ensino, à consistência do trabalho realizado pelos professores e pela boa formação cultural.

Diante disso Nóvoa (1995) cita que saberes de referência a profissão, a partir da reflexão que os docentes fazem sobre sua prática quando revela que a escola é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem

respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e de atitudes.

Diante do exposto, Zambello (2009) faz abordagem acerca da formação dos professores relacionando-a as circunstâncias históricas de suas origens e seu desenvolvimento. Conforme a autora, a formação dos professores nos Institutos que seriam integrados para constituir a Universidade Estadual Paulista teve início nas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas entre 1957 e 1959, nas cidades do interior do Estado de Assis, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Araraquara, Franca e Rio Claro. Sendo o modelo que lhe serviu de inspiração foi o da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), onde estava destinada a ser o “núcleo unificador de toda a universidade”. No que diz respeito à formação de professores, o modelo que prevalecera na USP era o de fornecimento, através de uma Seção de Educação, uma formação pedagógica aos que houvessem concluído as várias seções da Faculdade de Filosofia e que se interessassem pela obtenção da “licença” para o magistério. Assim, o modelo do curso de formação docente privilegiava o *conteúdo* a ser ensinado, à semelhança do que se fazia em outros países. Com o tradicionalmente denominado “3+1”, foi adotado fielmente nos cursos de licenciatura dos Institutos Isolados do Ensino Superior (IIESESP). Na época vigente nos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, deveria ser adotado por todos os cursos congêneres criados nas demais faculdades brasileiras. Além dos três anos de estudos destinados às chamadas “disciplinas de conteúdo”, o candidato à licenciatura cumpriria as disciplinas do então chamado Curso de Didática: Psicologia, Administração Escolar, Didática Geral e Didática Especial, além do estágio de prática docente.

Como o bacharelado fazia parte da licenciatura, instalaram-se nos Institutos Isolados do Ensino Superior (IIES) os cursos completos, ou seja, as licenciaturas, com o conteúdo específico bem desenvolvido e um conteúdo pedagógico apoucado. Embora o modelo priorizasse o conteúdo específico, na prática ele habilitava e encaminhava professores para o magistério secundário. Vale salientar que as licenciaturas apenas contemplavam as ciências humanas, exatas e biológicas – então sintetizadas em três seções: Filosofia, Ciências e Letras, deixando de lado as disciplinas técnicas e as artísticas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) pouco alterou essa situação, apenas suprimindo a separação vertical dos cursos de licenciatura e bacharelado (3+1) e admitindo a concomitância de seus estudos. Os estudos pedagógicos continuavam a contemplar apenas a Psicologia, a Didática e a Administração Escolar, além do estágio supervisionado de Prática de Ensino. Também a Lei 5.540/68 – que regulamentou o ensino superior na vigência do regime militar, e que criou as Faculdades de Educação. Nos currículos das licenciaturas foi a substituição da disciplina de Administração Escolar por Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau. A licenciatura foi pensada como um conjunto de conhecimentos integrados, que eram iniciados mediante uma disciplina intitulada introduzida aos estudos de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, da Política Educacional e, finalmente, da Didática e da Prática de Ensino. Entre a formação de conteúdo e a formação pedagógica.

Com a criação das licenciaturas curtas a partir de 1965, e as iniciativas posteriores no sentido de articulá-las com as longas, já vislumbrada a partir de 1962, de pensar a licenciatura separadamente do bacharelado. Assim, com a criação da Licenciatura em Ciências Biológicas, bacharelados nessas áreas acabaram por se desvincular da licenciatura, levando as faculdades a organizarem os cursos de bacharelado e licenciatura separados. Enquanto a proposta do colegiado superior assim especificava: no caso de licenciatura, a parte de formação específica será constituída não somente das chamadas “matérias pedagógicas”, mas também de “matérias de conteúdos” da área em questão, já direcionada a qualificação do professor. Assim, a reflexão se faria sobre a ação docente e os seus resultados voltariam a serem aplicados para modificar esta ação. O movimento acerca da profissionalização docente, ou seja, de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor e a revisão acerca do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais docentes em seu espaço de trabalho (TARDIF, 2000, 2002; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2002) ofereciam os fundamentos para a valorização dos saberes e da prática nos programas de formação docente (ZAMBELLO, 2009).

A educação para Durkheim, (1973) expressa uma doutrina pedagógica, que se apóia na concepção do homem e sociedade. O processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade. Quando ele parte do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade. Para Durkheim (1973), o objeto da

sociologia é o fato social, e a educação é considerada como fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira a ação educativa permitirá maior integração do indivíduo e uma forte identificação com o sistema social. Durkheim (1973) rejeita a posição psicologista. Para ele, os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais. Onde a criança só pode conhecer o dever através de seus pais e mestres. Para isso “é preciso que estes sejam para ela, a encarnação e a personificação do dever, onde a autoridade moral seja a qualidade fundamental do educador” (DURKHEIM, 1973, p. 47).

Segundo Dewey (1971), educação e democracia formam parte de uma totalidade, definindo-se como o esboço da socialização democrática, onde os indivíduos deveriam ter chances iguais, em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro de um universo social de diferenças individuais. Para Mannheim, a educação é uma técnica social que tem como finalidade controlar a natureza, a história do homem e a sociedade, diante de uma perspectiva democrática.

2.4 Currículo

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado seja na forma explícita denominado (currículo real) ou implícita, formado através dos valores e atitudes expressas de maneira implícita compondo o currículo oculto. Kelly, (1981) em referência ao currículo escolar e à experiência de aprendizagem dos alunos, diz que nem sempre se limita ao que é explicitamente abarcado pelo currículo, neste caso os ideais e as intenções expressas nas atitudes dos professores e dos alunos conferem ao currículo real, variações que misturam experiências que fazem parte do currículo oculto, surgindo dessa forma um novo currículo real.

No âmbito curricular pode-se vislumbrar a separação entre intenções e prática onde nem sempre as metas propostas no currículo são articuladas pela escola na sua forma integral, porém deve servir de ferramenta caso se faça necessário alterá-la. Segundo Kelly (1981) “as metas são geralmente encaradas como enunciados muito genéricos dos fins e propósitos pretendidos, tais como desenvolver consciência crítica ou promover compreensão [...]” (Kelly, 1981, p. 20). Nesse contexto, o estudo do currículo deve atender à quatro pressupostos básicos: oferecer uma visão da cultura que as escolas transmitem

tanto em sua dimensão oculta quanto manifesta; ser entendido como um processo historicamente construído e não apenas como algo a ser reproduzido, mas a ser modificado e reconstruído; promover a interação entre teoria e prática; ser um projeto cultural, com flexibilidade para que os professores intervenham nele.

O currículo é elaborado com a intenção de contemplar a dimensão política e social de maneira que esteja focado na realidade cultural da atualidade abrangendo conteúdos e métodos que atendam às necessidades de apropriação dos saberes individuais. Conforme Bachelard (2005) “uma cultura presa no momento escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a Escola for permanente. É a escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a sociedade” (Bachelard, 2005, pp. 309-310).

No entanto deveríamos dar atenção aos conteúdos transmitidos na escola, pois segundo Forquim (1993) a educação do tipo escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos, ou seja, preocupar-se com os conteúdos a serem recortados e os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade e que deverão fazer parte do currículo. O mesmo autor afirma que “[...] é necessário que o que se ensina valha a pena.” (FORQUIM, 1993, p. 144).

Toda elaboração insere uma seleção restrita da cultura, pois a escolaridade e a capacidade dos alunos são limitadas, portanto o primeiro problema a ser enfrentado pelos agentes responsáveis por essa tarefa refere-se à dimensão política e social, onde se deve cuidar para que todos sejam atendidos em sua individualidade visto que nem todos os alunos aprendem tudo ou o mesmo conteúdo, uma vez que se considerarmos que a aprendizagem efetiva se dá pela experiência prática dos conteúdos desenvolvidos e entendidos como uma interação recíproca. Segundo Sacristan (1998, p. 20) “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...]”

O estudo sobre currículo atualmente além da seleção dos conteúdos é necessários ajustes pedagógicos para adequá-los ao tipo de sociedade e de indivíduos a que atendem, porém, desde sua origem a teoria curricular está fundamentada em considerações sociais numa tarefa que não é fácil principalmente para os profissionais de educação que segundo

Silva (2005) “uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero” (SILVA, 2005, p. 10).

O currículo escrito é resultado de complexas, sutis e às vezes contraditórias tomadas de decisão que incluem desde as diretrizes, projetos ideológicos mais amplos, que norteiam documentos até as decisões derivadas da inclusão ou não de determinados objetivos, temas, conceitos e orientações metodológicas dos grupos responsáveis pela sua redação. Rocha (2002) aborda que as decisões sobre o que de fato ensinar em sala de aula passa por outro currículo: o *curriculum vitae* do professor, ou seja, pelos vários currículos que este foi submetido durante seu percurso escolar, acadêmico, sua trajetória profissional e de vida, quando demonstra que os currículos escritos são mediados e avaliados pelos professores que decidem sobre conteúdos, metodologias e formas de avaliação da aprendizagem que serão realmente selecionadas, com base na diversidade das situações que se deparam no cotidiano profissional.

Historicamente, é possível verificar que o currículo escolar age como mecanismo de produção e de diferenciação social, quando determina condutas, disciplinando os corpos, incluindo e excluindo. Veiga Neto (2002) direciona a análise dele ao constante entrelaçamento com questões históricas, sociais e culturais. Na visão do autor os currículos escolares caracterizam-se por proporcionar uma ordem geométrica reticular e corresponder ao eixo de todo processo educativo.

Conforme já abordado por Rocha, o currículo passa por conceitos metodológicos responsáveis por sua redação e as decisões dos professores sobre o que de fato ensinar na sala de aula, dependendo da realidade do cotidiano. No município de Jabotão o currículo escolar não foge a esses conceitos, tem sua elaboração baseada no modelo curricular nacional que atende todas as modalidades de ensino no Brasil. Em se tratando da educação infantil a proposta curricular respeita as normas ditadas pelo referencial curricular no que se refere aos objetivos gerais, aos conteúdos, à organização por blocos, ao respeito às idades quanto à organização das turmas, a socialização das crianças, o atendimento e acesso das mesmas entre outros itens contemplados na LDB atual. Porém, não foge aos limites da sociedade em que as escolas estão inseridas, aos projetos sociais implantados pela

administração municipal juntamente com o conselho municipal de educação, assim sendo não deixa de ser transformado em um novo currículo real.

2.5 Prática Docente

Falar da prática docente não é tarefa fácil que possa ser comparado a uma função técnica como o ato de fazer o bolo, onde resume-se a uma prática incorporada momentaneamente podendo ser repetida milhões de vezes sem maiores profundezas. A prática pedagógica está intimamente ligada a um contexto histórico cultural e social de um grupo ou de cada ser humano principalmente na função de professor que interage diretamente com pessoas de conhecimentos e conceitos diferentes. Sem falar em uma história de mudanças ocorridas das correntes pedagógicas filosóficas que vem vigorando ao longo do conhecimento humano frente a história da educação, tendo neste período incorporado modelos pedagógicos e concepções advinda de várias sociedades.

O professor ao longo dos anos até a década de 30 deteve o monopólio absoluto do conhecimento por muitas décadas seguidas, praticando um modelo de ensino tradicional, tendo o aluno como indivíduo passivo. Nas décadas que vão de 30 até hoje, a população assistiu as práticas docentes ligada ao professor, facilitador, mediador técnico construtivista, etc.

Segundo Perrenoud (1998) toda profissão traz em seu bojo a teoria e a prática, na medida em que assume o “fazer algo”, a profissão do professor está também dividido em dois momentos, quando cada um se enquadra no preparo da prática do futuro educador competente citando:

A ideia de competência não é nova, mas seu uso está difundido no atual contexto político social, dando-lhe conotações de inovação, com repercussões que vem demarcando novas posturas dos educadores que atuam tanto no âmbito da formação profissional mais específica quanto na formação básica (PERRENOUD, 1998, p.77).

As práticas condizentes com o nível de ensino em que atua, vem se desenvolvendo uma crescente onda na qualidade do ensino na educação brasileira ocorrendo a preocupação com a formação dos professores de educação infantil, seus avanços e retrocessos. Desse modo, busca-se uma melhoria no ensino da criança, essa busca por melhoria da qualidade de ensino tornou-se lei a partir da Constituição (1998) e do Estatuto

da Criança e do Adolescente (1990), frutos do processo de redemocratização do país, quando o campo da Educação Infantil ganhou impulso no plano das pesquisas e do debate teórico e, no âmbito propositivo, de intervenção na realidade do educador da infância.

Os modelos pedagógicos utilizados na educação infantil em Jabotão dos Guararapes atualmente, seguem a indicação do Referencial Curricular Nacional ou acompanha modelos de projetos de outros Estados com denominações diferentes como: O Projeto Paralapraca, O Alfabetizar com Sucesso ou ainda outros modelos de projetos de colégios particulares local que apresentam um índice de aprovação bem aceitável junto aos órgãos avaliativos estadual.

Durante as últimas décadas as professoras tentavam usar modelos pedagógicos baseado no construtivismo por ser o mais divulgado. Na época toda professora dizia-se construtivista, porém nos últimos anos a proposta curricular municipal tornou-se mais articulada nas escolas de formação docente a nível médio, o atual magistério, tendo com isso uma maior acomodação em torno das práticas pedagógicas.

Para realizar nosso estudo, recorreremos a teóricos, como Piaget (1967), Vygotsky (1996), Kramer (2003), Oliveira (2002), entre outros, que contribuíram com estudos epistêmicos nas análises sobre criança em seu desenvolvimento biológico, motor, psicossocial de cunho concreto e abstrato, em um processo de conhecimento científico baseado na epistemologia genética, assim como autores que pensando na aprendizagem dessas crianças desenvolveram estudos acerca da formação dos profissionais que iriam trabalhar o processo de desenvolvimento cognitivo das mesmas exercendo sua prática na sala de aula. Preocupado com a construção do conhecimento Piaget (1967), explica que toda construção e toda ação, fundamentam-se nas diferentes combinações entre os processos de assimilação e acomodação em uma interação constante do sujeito e do objeto a ser descoberto. Diante de importantes descobertas do autor inserimos nossa pesquisa, pois a mesma busca averiguar a prática pedagógica dos professores da educação infantil do município de Jabotão nessa troca de ensino aprendizagem entre professores e alunos nos momentos de integração na sala de aula, frente aos desafios postos pelo projeto político pedagógico das escolas municipais que por sua vez segue os modelos de política pública do município.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será apresentado o universo empírico do município de Jabotão dos Guararapes, as questões metodológicas relacionadas às observações realizadas nas escolas municipais da cidade em estudo, as caracterizações das escolas pesquisadas, a discussão conceitual aplicada diante das práticas docentes dos professores do ensino infantil nas salas de aula, questões essas que norteia o presente estudo, diante das referências dos autores Laville (2008) e Bardin (2010) Minayo (2000), entre outros.

3.1 Natureza da Investigação

Nossa pesquisa é do tipo qualitativa de nível descritiva, por tratar de diferentes versões e pontos de vista com compreensão referente a realidade da educação, Demo (1996) explica que: “sobretudo pela capacidade de questionamento que não admite resultados definitivos, estabelecendo provisoriedade metódica como fonte principal da renovação” o mesmo autor fala que “se a comunicação fosse totalmente interpretada em completa fidedignidade não teríamos necessidade de ciências” (DEMO, 1996, p. 34, 249). Buscando a confirmação que nenhuma abordagem é capaz de esgotar todas as dimensões da realidade analisada cientificamente Minayo (2000, p. 37) diz “nenhuma das linhas de pensamentos sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa da realidade.”

Nossa pesquisa apresenta em sua trajetória momentos de observação e análise do objeto que possa justificar os objetivos a serem pesquisados, para realização dessa atividade, buscamos nos certificar das ideias de Laville (2008) quando explica que a abordagem qualitativa apoia-se como a precedente em uma categorização dos elementos como também se pode reduzir a uma simples frequência equivalente, onde o pesquisador detém-se em suas peculiaridades tendo seu postulado subjacente que a especificidade dos elementos do conteúdo e as relações entre esses elementos portadoras da significação da mensagem analisada e que é possível alcançá-la sem mergulhar na subjetividade (Laville, 2008). O autor descreve duas modalidades opostas para explicar o modelo qualitativo defendendo que uma “concede à importância a frequência da ocorrência das palavras, expressões ou temas e a outros índices tomados como medidas, objetivos no sentido do conteúdo. Para outra, é menos a frequência do que a presença ou a ausência” (Laville, p.

225) para que o pesquisador possa cumprir a tarefa de extrair as significações essenciais da mensagem.

Vimos também à opinião de Bardin (2010) quando se refere sobre análise qualitativa informando que a mesma apresenta certas características particulares. “É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.” (Bardin, 2010, p.141). A autora explica ainda sobre a abordagem qualitativa evolutiva que a mesma confronta-se com o perigo de “circularidade” em maior grau do que a abordagem quantitativa e fixa demonstrando que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não freqüencial. Em conclusão, cita que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a “inferência-sempre que é realizado ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!). e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.” (Bardin, 2010, p.142)

O autor Richardson (2009) explica o termo pesquisa qualitativa dizendo que “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.” (Richardson, 2009, p.90) Porém o autor coloca diversos problemas e limitações do ponto de vista da pesquisa social. Poucas tentativas são feitas para colocar as concepções e condutas das pessoas entrevistadas em um contexto histórico ou estrutural quando fala que: “considera-se suficiente descrever formas diferentes de consciência sem tentar explicar como e por que elas se desenvolveram” (Richardson, 2009, p. 91).

Conforme os autores que apresentam síntese sobre a pesquisa qualitativa entendemos que a verificação do campo social da educação trilha horizontes privilegiados capaz de ações e reflexões com o interesse de elaborar o conhecimento de características da realidade a partir das nossas inquietações uma vez que toda pesquisa surge da preocupação e das indagações sobre algo. Nossa investigação trata da verificação das concepções dos autores envolvidos no dia a dia com suas diferentes práticas pedagógicas nas salas de aula com a finalidade de entender entre outros aspectos as complexidades presentes no cotidiano escolar, que conforme Richardson (2009) pode ser caracterizada como tentativa de uma

compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados.

Buscamos através da pesquisa, compreender as concepções metodológicas e a prática dos professores do ensino infantil da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes PE no sentido de observar como são abordadas as questões que evidenciam o desempenho do professor atuante na sala de aula, as interferências junto ao desenvolvimento dos alunos em momentos de construção dos mesmos, o comportamento dos alunos durante o período escolar, o período de ajuda no fazer e refazer, a relação entre o fazer pedagógico dos sujeitos da pesquisa e a semelhança entre a proposta curricular e os registros diários fazem parte da nossa investigação.

3.2 Universo e sujeitos da investigação

O município de Jaboatão dos Guararapes fica localizado na área metropolitana onde faz limite com a cidade do Recife, Cabo de Santo Agostinho, Moreno e São Lourenço da Mata, sendo uma das mais significativas cidades da Região Metropolitana do Recife frente ao poder público. Possui uma área de 257, 32 km², sendo ocupado por uma população de 687.688 habitantes, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo o mesmo dotado de infraestrutura, áreas de lazer, centro econômico e comercial diversificado. A cidade está situada próxima ao porto de Suape, principal pólo de desenvolvimento do Estado. A mesma está dividida em cinco regiões administrativas situadas em área urbana e rural, onde se localiza o plantio de cana e outros produtos de sustentação econômica e agrícola.

Deste universo escolhemos para realizarmos nossa investigação quatro escolas, sendo duas escolas de pequeno e médio porte de zona rural, a terceira de grande porte em bairro de periferia e a quarta de médio porte localizada no centro (área urbana).

A escolha das escolas da rede pública do município citado para a realização do nosso estudo deveu-se ao fato de ser o campo de trabalho em que atuo como professora do ensino fundamental há 20 anos, tendo neste período trabalhado na educação infantil, supervisão, direção e ultimamente como professora do ensino fundamental. Desde o início da minha atuação na área educacional presenciava que a aplicação de atividades com os

alunos do ensino infantil, era de certa forma desconectada dos registros nos diários, descumprindo o seguimento do planejamento do projeto político pedagógico de forma sistemática, havendo ainda pouca relação com a proposta municipal exigida.

Sendo assim, buscamos adotar a pesquisa empírica qualitativa realizada com doze professoras na faixa etária entre 28 e 50 anos, onde todas têm o magistério, porém a formação acadêmica é variada entre pedagogia e outras graduações em nível de terceiro grau em educação como: história, letras, biologia e só uma tem formação em administração de empresas conforme demonstração nos quadros abaixo. Quanto ao estado civil só uma era solteira e sem filho, enquanto as outras onze são casadas e com filhos. A respeito do tempo trabalhado entre as doze só uma tem oito anos de docência no magistério, as outras têm entre quinze e vinte e dois anos de trabalho docente conforme quadro abaixo. Consideramos relevante citar que entre os sujeitos entrevistados havia uma concentração maior dos formados em pedagogia, exercendo sua função na educação infantil, apesar de seis das entrevistadas não serem habilitadas em pedagogia e trabalharem no infantil só com a instrução em nível médio (equivalente ao magistério). Tendo as mesmas, habilitações diferentes, sendo uma ou duas em cada curso na área de educação conforme o quadro dois.

Para nossas observações e análise diante do nosso foco de pesquisa que está relacionada com a prática docente do professor de educação infantil, usamos a denominação das escolas A, B, C e D como campo da investigação. Quanto aos professores entrevistados que fazem parte da nossa investigação chamamos de P1, P2, P3, etc.

Quadro 1: Distribuição de professoras das escolas A,B,C e D: motivos de escolha do curso de magistério

| | Falta de Opção | Incentivo Familiar | Decisão própria | Necessidade |
|----------|-----------------------|---------------------------|------------------------|--------------------|
| Escola A | | P1, P3 | | P2 |
| Escola B | | | P4, P5 | P6 |
| Escola C | | P7 | P8, P9 | |
| Escola D | P10, P11 | P12 | | |

Conforme o quadro acima se constata que o incentivo familiar, a falta de opção e a necessidade predominam nas decisões dos entrevistados para escolha do campo profissional. Encontramos também dados que nos levam ao entendimento que as professoras com mais tempo de experiência e faixa etária mais elevada assumem o processo inicial do ensino infantil, por considerar que as turmas nesta idade são mais fáceis de controlar.

Conforme nossos objetivos, visitamos cada sala de aula em três diferentes momentos sendo os dois primeiros reservados para observação e registro da prática pedagógica e o outro momento para fazermos as entrevistas tipo semiestruturada realizada e gravada de forma individual, sendo as mesmas fora do horário de aula. Vale salientar que solicitamos autorização da direção das escolas para termos acesso as salas de aula, entretanto para nossas visitas ficamos com liberdade de ir e vir sem precisar marcar dia e hora antecipada com nenhum professor, com o objetivo de verificarmos a realidade diária diante da prática dos mesmos, sem que fosse mostrado recurso ou discurso diferentes que não faziam parte da rotina diária.

Durante os momentos das nossas observações notamos algum desconforto entre algumas professoras quando os alunos ficavam inquietos ou aproximavam – se de nós para mostrar o caderno com as tarefas prontas, ou pedir ajuda quando não conseguiam fazer as mesmas. Logo nos primeiros dias percebemos que a inibição das mesmas justificava-se pela qualidade das atividades serem escrita a mão nos cadernos dos alunos por falta de recursos tecnológicos como explicaremos ainda neste capítulo.

3.2.1 Caracterização das escolas

As Escolas denominadas de Escola A, B, C e D ficam localizadas respectivamente no quarto, quinto e primeiro distrito do município de Jabotão dos Guararapes, sendo duas de área rural, uma de periferia e uma localizada no centro urbano. São consideradas escolas de pequeno, médio e grande porte, de acordo com o quantitativo de alunos, as modalidades de ensino existente e o espaço físico. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 2001, “o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar

condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem”. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 2001, p. 69)

Conforme verificado, a escola denominada de escola A é considerada uma escola de pequeno porte, por não funcionar com todas as modalidades de ensino e comportar 353 alunos matriculados atualmente em quatro turnos, sendo distribuídos em 17 turmas formadas por: 4 turmas do infantil, 12 turmas do fundamental e uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funciona em horário noturno. Sendo a mesma desprovida de recursos e aparelhagem necessários ao desenvolvimento de ensino de boa qualidade. Confrontando o que presenciamos com a visão de Gadotti (2008), quando expõe que cabe a escola cidadã inserir-se ativamente no movimento global de renovação cultural aproveitando-se de toda riqueza de informações disponibilizada pelas novas técnicas frisando ainda que a escola não pode ficar a reboque de novas tecnologias ela precisa ser o centro de informações. (Gadotti, 2008,). Diante da realidade existente e das idéias do autor surge as indagações a respeito dos limites existente tanto na falta de espaço físico adequado como nas ferramentas.

A escola denominada de escola B é considerada de médio porte por comportar 542 alunos matriculados atualmente em três turnos, nos horários da manhã, tarde e noite, sendo distribuídos em 24 turmas formadas por: três turmas do infantil, 14 turmas do fundamental, 5 turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funciona em horário noturno e 2 turmas esportivas, onde são recebidos alunos da escola e da comunidade para formarem grupos de danças, jogos e capoeira. É preciso salientar que grande parte da clientela escolar, apresenta baixo poder aquisitivo, recebendo menos de um salário mínimo, vivendo de subemprego, trabalhadores autônomos que ganham sua subsistência da venda de produtos agrícolas cultivados na própria comunidade e vendidos na feira-livre. Mesmo assim, os alunos que fazem capoeira e dança na escola apresentam-se nas comunidades, nos eventos junto a Secretaria de Educação e nas competições dos jogos estudantis de forma artística, contribuindo para a formação de atitudes saudável e solidariedade para com os outros.

A escola denominada de escola C é considerada uma escola de grande porte por comportar 1119 alunos matriculados atualmente em três turnos, nos horários da manhã, tarde e noite, sendo os mesmos distribuídos em 30 turmas abrangendo as modalidades de

ensino do infantil ao médio tendo: 3 turmas do infantil, 21 turmas do fundamental, 4 turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e duas turmas do ensino médio que funcionam em horário noturno. Conforme Saviani, (1991) “para se compreender as diferentes modalidades da educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação” (Saviani, 1991, p. 105).

A escola denominada de escola D é considerada uma escola de médio porte por comportar 648 alunos matriculados atualmente em quatro turnos, nos horários da manhã, intermediário, tarde e noite, sendo distribuídos em 24 turmas formadas por: 9 turmas do infantil, onde seis funcionam com estagiárias não fazendo parte da seleção dos sujeitos da nossa investigação, 9 turmas do fundamental, 6 turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funcionam em horário noturno.

Nos últimos anos as políticas públicas envolvendo a educação atribuíram ao governo municipal a responsabilidades por custear o ensino infantil e fundamental, apesar desse acordo presenciamos durante a escolha das escolas para campo da nossa pesquisa que o número de oferta para o ensino infantil é bem menor que as outras modalidades e que algumas escolas encerraram as turmas do infantil e disponibilizaram o espaço para o ensino médio e para o EJA que deveria ser competência da rede estadual. Tendo a fila de espera por vagas para o ensino infantil crescido neste ano nas escolas pesquisadas.

O espaço físico das escolas pesquisadas é composto de salas de aula, biblioteca em apenas duas escolas, secretaria, banheiros e uma cozinha, onde é entregue a merenda dos alunos que voltam a classe para lanche por falta de refeitório. As horas do lanche nas escolas aconteceram num clima de alegria, uma vez que além de ser o momento da refeição é também o único momento deles ficarem em pé, tomarem água, irem ao banheiro, principalmente os alunos que sentam no canto e não podem sair.

As salas de aula do infantil de duas escolas são pequenas (medindo apenas 16m², comportando uma média de 20 alunos), desta forma não atendem ao espaço exigido pela Secretaria Estadual de Educação que é de 1m² por criança, deste modo dificulta a aprendizagem dos alunos por não terem acesso a professora para tirarem as dúvidas ficavam muitas vezes sem terminar a tarefa conforme presenciamos durante as observações.

Não havendo área de recreação em três escolas investigada apesar de funcionar as turmas do infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 2001, p 68).

Entretanto, em grande parte das escolas pesquisadas, o mobiliário não atendem as necessidades das crianças, pois as mesinhas ficam emparelhadas, encostadas nas paredes, impedindo do aluno que senta no canto se locomover sem atrapalhar o colega ao lado. De tal forma que o aluno fica “preso” sem poder ficar em pé ou baixar-se quando algum material cai. Além disso, em duas escolas o mobiliário são cadeiras universitárias por não haver mobília adequada para as salas causando um desconforto para os alunos do nível quatro que não tinham condições de sentar sem a ajuda das professoras.

Podemos observar, que a falta de um pátio recreativo, de espaço para jogos, de um cantinho de leitura, transforma as salas de aula do infantil em lugar sem o menor atrativo, conforme justificado pelas professoras durante o período de observação, onde as crianças ficam presas e sentadas durante quatro horas seguidas por não haver momento para recreação. Conforme o observado, em alguns momentos por criatividade de algumas professoras, foram amontoadas as cadeiras para as crianças brincarem livremente ou com jogos didáticos.

3.2.2 Caracterização dos docentes

Durante a pesquisa, observamos um grupo de 12 professoras que se diferenciam em idade, tempo de serviço, predominância dos pais sobre a escolha dos filhos, a admiração pela professora com quem estudou as séries do fundamental, foi fator determinante na escolha do magistério e conseqüentemente as influências culturais ligado à época das opções de emprego. Para isto refletimos nas palavras de Freire (2002), quando diz: que é

possível até que alguns cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros ‘caça-níqueis’, isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar.

Durante as aplicações das entrevistas as professoras mais novas, relataram que a escolha pelo magistério foi decisão própria, enquanto as de mais idade e tempo de profissão justificaram como sendo influência da família, necessidade de trabalho, sendo o emprego de professora o de mais fácil acesso na época, outras usaram a palavra vocação como justificativa para a escolha. Nestes termos, vimos em Melo (1998) quando afirma que está em uma carreira ou profissão por “vocação” é exatamente vago. Provavelmente esse termo sintetiza (ou dissimula) vários tipos de determinações que segundo se sabe, condicionam de fato a opção profissional, os quais sofrem um processo de acomodação e racionalização que se exprime do final, num dom ou gosto pelo que se faz (MELO, 1998).

Após realizarmos as observações em salas de aula, os registros das observações e as entrevistas, foram analisadas detalhadamente as respostas durante as conversas na fase de observação e as respostas nas entrevistas, a fim de compararmos perguntas semelhantes e perguntas diferentes das categorias investigadas, buscando responder nosso objeto de estudo que é a prática docente frente a proposta curricular.

Analisamos alguns aspectos relacionado a organização profissional do grupo como a rotina diária, onde verificamos que todos tinham a mesma rotina, umas mais alegres, outras mais sérias, porém todas faziam oração, trabalhava o calendário sempre trabalhando a frequência dos alunos e expondo no quadro, fizeram a acolhida com música e palmas e passaram as tarefas nos cadernos diariamente, onde os mesmo faziam sozinhos ou com ajuda dos colegas ou das professoras. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, de relação interpessoal e inserção social. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 2001, p. 47)

Quanto às salas só uma professora mantinha as cadeiras dos alunos em círculo, as outras onze observadas usavam as salas de aula enfileiradas no estilo tradicional, conforme

Gadotti (2000) o professor ainda continua com os modelos tradicionais de educação herdados pela educação jesuítica. Sendo que apesar de muito se falar em tecnologia os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes (Gadotti, 2000).

Quanto aos objetos usados pelas crianças ficavam nas bolsas deles e o material pedagógico que faz parte do desenvolvimento cognitivo das crianças nesse nível de idade como jogos de encaixe, de pares iguais, massa de modelar entre outros as escolas não apresentaram durante nossa pesquisa, apenas foi visto em duas salas de forma restrita, sendo que numa sala foram jogos de encaixe onde eles não souberam trabalhar com os mesmos ou não conseguiram encaixar nem construir nenhum objeto tendo a professora encerrado o momento sem demonstrar aos alunos como deveria fazer, enquanto na outra sala a professora explicou antes usando o próprio material e entregou logo após a explicação. Nesta sala as crianças produziram alguns objetos e conseguiram brincar de maneira livre enquanto a professora passava tarefas nos cadernos.

Além desses pontos, foram também analisados aspectos relacionados ao afetivo entre os professores e os alunos e apesar de todas se dirigirem aos alunos de maneira educada só presenciamos em uma sala de aula a professora abraçar e beijar um aluno e cantar parabéns para o mesmo por ser seu aniversário neste dia. Conforme André, (2008)

Quando os sujeitos entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas, é condição fundamental para se aproximar da verdade pedagógica, (ANDRÉ, 2008, p.16).

O momento de registro ao diário acontecia muito rápido e quase não tivemos acesso ao diário das professoras, só em duas escolas tivemos espaço para ver o diário, o projeto pedagógico e a proposta curricular. É importante esclarecer que na escola A tivemos maior abertura para realizarmos nossa investigação em todos os momentos planejados e acesso a todo material cedido pela secretária, neste caso podemos identificar que nem sempre eram registrados e vivenciados os mesmos conteúdos trabalhados e que o projeto pedagógico não atendia todos os blocos de competências e saberes da proposta curricular, que tem como

fundamento uma concepção de educação que permite estabelecer uma relação dialógica, visa construir finalidades educacionais e pauta-se nos princípios da educação emancipatória: uma educação que pressupõe uma escola que rompa com valores que não percebam o sujeito como um ser integral, superando uma formação tecnicista (lógica individualista, competitiva e desigual) (Proposta Curricular Municipal de Jabotão, 2008).

Diante do exposto, temos que considerar os limites e a autonomia de cada escola, de cada área onde a mesma se insere e o que foi planejado anteriormente no início do ano quando ainda não estávamos pesquisando. Segundo Gadotti 2008 “a escola autônoma seria aquela que se autogoverna, mas não existe uma autonomia absoluta”. Gadotti (2008, p. 13). Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

Quanto as atividades investigadas, era muito limitadas por serem produzida a mão, por não haver uma máquina de xerox ou outro recurso que pudesse facilitar as tarefas dos alunos. As tarefas citadas não fogem ao modelo dos anos anteriores vivenciados durante minha prática quando iniciei o magistério a vinte anos e no decorrer da minha trajetória profissional. Só uma escola pesquisada, demonstrou o uso constante do pintar, trabalhar com massa de modelar e desenhos livres, enfim neste momento podemos presenciar a criatividade dos alunos pelos desenhos, a pintura, a construção com massa e com jogo de encaixe que foi presenciado em duas salas de aula sendo usada essa estratégia de maneira restrita apesar de muito aceita pelos alunos.

Diante do vivenciado, Piaget diz que: “o desenho é uma forma de função semiótica situada entre o jogo simbólico, que também provoca prazer funcional e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real.” (PIAGET, 2007, p. 45). Ele se baseia nos estudos de Luquet para analisar as fases do desenho infantil. As professoras abordaram várias vezes o termo brincar como o essencial para o desenvolvimento intelectual, porém isto só foi presenciado na escola que trabalha o (projeto Paralaparacá), projeto este de cunho particular de algumas empresas, que estava sendo testado no município para fins de parceria, tendo o mesmo, a concepção do brincar e da hora do conto como ponto importante para o desenvolvimento da criança. Conforme do exposto Vygotsky (1984), afirma que: quando a criança brinca do faz de conta é um meio singular de ampliar as capacidades de elaboração do pensamento infantil. Enquanto no Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil, “a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 2001, p. 27).

De modo geral, foi possível constatar que dentre os doze professores e as quatro escolas observadas à relação de respeito existente entre os grupos são bons, o acolhimento ao aluno acontece de forma natural. Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Cabe assim ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 2001. p. 31).

Vale citar que durante nossa pesquisa essas competências exigidas pelo Referencial, não foram presenciadas na íntegra, acreditamos que talvez pelo limite dado, ao espaço ao tempo, ou a falta de suporte pedagógico, deixando uma indagação para futuros análises. Assim como as práticas observadas pelos sujeitos da nossa investigação seguem os modelos tradicionais em quase todos os aspectos menos na maneira de tratar os alunos, na forma quando criam as brincadeiras algumas vezes e como usam o respeito e a polidez com as crianças, não usando o castigo como forma de punição.

Com o passar dos dias em observações nas escolas, fomos ampliando a reciprocidade junto aos grupos observados e logo fomos convidados a participar das reuniões do 4º bimestre da escola A, onde foram planejadas as atividades que seriam aplicadas no resto do ano letivo. Durante a reunião foi acordado a realização da culminância do projeto em andamento denominado Feira do Conhecimento. Conforme o Projeto Político Administrativo Pedagógico (PPAP), a escola visa organizar o trabalho administrativo e pedagógico em busca da melhoria da qualidade de ensino. Nas palavras de Veiga (1991, p.22), “a construção do PPAP parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

Tivemos oportunidade de participar da feira do conhecimento onde os temas apresentados pelas turmas do infantil durante o evento que se realizou no dia 26 de novembro de 2010 em horário integral, foram referentes a proteção ambiental, enquanto uma turma apresentou os problemas causados pelo desperdício da água, outras dramatizaram sobre a poluição sonora, poluição dos rios, poluição do solo, preservação da natureza e os diversos tipos de amor, onde eles chamaram a atenção dos participantes e visitantes sobre o amor a natureza, encerrando a apresentação do infantil com uma paródia construída pelos professores. O desempenho dos estudantes neste momento foi muito bom, tendo os mesmos demonstrados um aprendizado satisfatório e recebido aplausos de toda a comunidade presente.

Após o evento da Feira de Conhecimentos, continuamos nossas observações buscando ter contato com o projeto político pedagógico da escola, a fim de identificar elementos condizentes com a proposta curricular municipal, tendo neste momento encontrado resistência por parte da administração da escola que alegava sempre estar em armário fechado pela direção quando falávamos com a secretária, ou pela secretária quando nos dirigíamos a diretora e a supervisora. Outro entrave encontrado foi o acesso aos diários de classe que eram mantidos guardados apesar de serem levados para sala diariamente por alguns momentos pelas professoras. Sempre que solicitamos a permissão para o acesso aos mesmos nos foi explicado de forma gentil à justificativa que estavam atualizando os registros que cederia a seguir. Porém só conseguimos ter contato com os diários pedindo diretamente a secretária já no final do ano letivo, acreditamos ser normas das escolas.

Diante do contato com os diários, podemos presenciar através dos registros feitos nos momentos das nossas observações diárias que as práticas e as dinâmicas da sala era uma e os registros dessas aulas eram feitos diferentes do que tinha sido exposto nos dias em que tivemos presentes na escola. Isto nos levou a refletir sobre a razão da resistência encontrada em nos ceder qualquer documento para análise nossa. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com a turma. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos. (Revista Nova Escola, 2009, Edição 219).

Quadro 2: Distribuição de Professoras por: Formação acadêmica, idade e Tempo de Serviço na Educação Infantil

| Sujeitos | Escola | Formação | Tempo de Atividade | Idade |
|----------|--------|----------------------|--------------------|-------|
| P1 | A | Pedagogia | 9 | 28 |
| P2 | A | Pedagogia | 12 | 31 |
| P3 | A | Pedagogia | 20 | 44 |
| P4 | B | História | 17 | 38 |
| P5 | B | Letras | 15 | 33 |
| P6 | B | Ciências | 15 | 36 |
| P7 | C | Pedagogia | 21 | 47 |
| P8 | C | Pedagogia | 20 | 48 |
| P9 | C | Pedagogia | 22 | 45 |
| P10 | D | História e Geografia | 15 | 40 |
| P11 | D | Biologia | 13 | 38 |
| P12 | D | Administração | 20 | 48 |

Conforme constatado neste quadro, metade das professoras que fizeram parte da nossa pesquisa são formadas em pedagogia e apesar de trabalharem com a educação infantil no município assumem outras funções técnicas na educação em escolas particulares ou públicas de outros municípios, enquanto a outra metade assumem outras salas de aula e enfrentam o desgaste físico da dupla jornada de trabalho diário.

3.3 Instrumentos de recolha dos dados

O presente estudo constitui-se de uma investigação exploratória, qualitativa, onde utilizamos as observações diretas nas escolas como instrumento de coleta de dados e a entrevista semiestruturada contendo perguntas pertinentes acerca do tema em foco, sendo aplicada aos doze professores que fazem parte da nossa categoria. Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (Lüdke e André, 1986). Posto isso, vimos em Haguette (1995) que a entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (Haguette, 1995).

A pesquisa de recolha de dados foi realizada no período de novembro e dezembro de 2010 em quatro escolas públicas do município de Jabotão dos Guararapes, sendo as mesmas diferenciadas pelo número de alunos, tamanho e distritos de localização. O município citado é composto de cinco distritos e 107 escolas públicas municipais entre elas noventa dessas escolas funcionam com turmas do infantil atualmente, segundo informação da Secretaria de Educação.

A primeira etapa da nossa pesquisa constituiu-se em visita, aproximação e conquista do grupo de alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários. Tendo o segundo momento a realização das observações nas salas do infantil onde o principal objetivo da observação direta nas salas de aula selecionadas era verificar como acontece a prática pedagógica dos professores que em seu dia a dia lidam com crianças tão pequenas em salas de aulas de escolas públicas de áreas carentes, sem recursos apropriados para desenvolverem um ensino conforme os parâmetros exigidos na Proposta Curricular Municipal (2008), quando refere-se ao programa de formação continuada, representando apoio significativo ao docente para acessar novos conhecimentos e socializar suas práticas e, assim poderem contribuir para que a escola seja formadora de cidadãos participativos e críticos. Conforme o exposto durante nossa investigação, tivemos o interesse na observação da dinâmica escolar aplicada nas turmas do infantil, a metodologia usada pelos professores

diante dos temas transmitidos aos alunos, o espaço físico das escolas, o mobiliário das salas, o material didático utilizado e o relacionamento afetivo¹ entre professor - aluno.

A observação, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é discutida por vários autores, entre os quais Haguette (1995), Minayo (1994), Triviños (1987), Lüdke e André (1986) e Laville (2008) têm tentado definir e caracterizar o que é uma entrevista semiestruturada. Conforme Laville (2008), o entrevistador pode utilizar a entrevista semiestruturada, onde permite muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender as necessidades do entrevistado ou mudar a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado (LAVILLE, 2008). Desta forma, escolhemos a entrevista semiestruturada por acreditarmos está condizente com a natureza de nossa pesquisa.

A entrevista semiestruturada utilizada para coleta de dados foi aplicada mediante a utilização de um formulário com questões abertas que situou os pesquisadores durante todo o desenvolvimento do trabalho. De acordo com Triviños (1987):

“Entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Complementa o autor, afirmando que esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais como também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações

Conforme Gil (1995) as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

¹ Vygotsky (1994), destaca a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Para explicar de forma científica qualquer fenômeno é necessário descrevê-lo de um modo minucioso, preciso e objetivo. Neste sentido, Galvão (1999, p. 3) assegura que: “descrever não pode ser recriar um todo, mas envolve definir um contexto no qual certos aspectos do todo são registrados”. Assim, observação e descrição podem exercer uma respeitável função.

Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p. 79). A observação também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Esta técnica é denominada observação sistemática, onde o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. Geralmente este tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser pesquisado.

Compreendemos também que essa técnica de recolha de dados sem controle rigoroso facilitou nossa pesquisa, permitindo conhecer a perspectiva dos agentes quanto ao trabalho realizado nas escolas. As entrevistas explicam a representação dos agentes sobre o seu trabalho e, com isso, constituem-se em uma aproximação do concreto vivido. Considerando que não é possível diminuir ou mudar a realidade da concepção das professoras, a entrevista foi utilizada para complementar e fazer o contraponto com os dados obtidos através das observações nas salas de aula.

3.4 Procedimentos de análise

As duas dimensões trabalhadas que determina o foco da nossa investigação, uma é a prática pedagógica dos professores das salas do infantil sob nossa óptica nos momentos de observação, a outra foi às concepções existentes nos discursos das professoras envolvidas durante suas falas nos momentos das entrevistas e durante as observações, quando as

mesmas falaram do seu fazer diário. Posto isso, buscamos argumentos em Nóvoa (1995) que aproxime as crenças e a vivência dos discursos, quando ele ressalta:

As opções que cada um de nós tem de fazer como as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (Nóvoa, 1995, p.17).

Entendemos diante do exposto, que nenhum profissional comprometido pratica o ato de representar o que não conhece durante muito tempo, por isto nossa determinação nas investigações diretas nas escolas.

A conversa com os professores, coordenadores, diretores, teve a finalidade de identificar elementos que fazem parte do nosso objeto de estudo, a concepção dos mesmos com referência a escola foi importante para entendermos um pouco sobre o relacionamento humano, o entrosamento profissional existente, e o funcionamento da mesma, frente aos projetos aplicados. Sendo uma comparação entre a prática pedagógica dos docentes, a proposta curricular municipal e o projeto político pedagógico o foco do nosso estudo.

Durante a pesquisa, realizamos as entrevistas de forma individual, com o objetivo de não causar constrangimento a nenhum dos sujeitos que fazem parte da investigação. Quanto às perguntas da análise, foram formadas por questões abertas e fechadas que dividimos em três blocos. O primeiro buscamos descobrir os dados relacionados a escolha profissional tanto do magistério quanto a habilitação universitária e as influências sofridas diante da decisão. O segundo bloco, investigava a respeito da prática diária, da importância dada pelos sujeitos a essa prática, as concepções a respeito da educação infantil e como acontece o comportamento e o desenvolvimento dos alunos atualmente. Já o terceiro bloco analisou o grau de satisfação dos sujeitos frente à administração escolar e a proposta curricular municipal e quais as mudanças desejadas, dando espaço aos mesmos expor suas concepções ou tentar reconstruir alguns aspectos da formação de cada professor.

Durante nossas observações nas salas de aula que fez parte da primeira etapa da nossa pesquisa, vimos à realidade que se expressavam em vários momentos através das falas dos professores assistidos juntos as suas práticas, por meio das conversas mantidas com eles, onde os mesmos tiveram oportunidades de expor suas concepções, falar de sua metodologia, justificar as mesmas, caso preferissem, dizer de forma livre suas satisfações,

incertezas ou angústias com a profissão. Neste período das observações na sala de aula, tivemos a oportunidade de comparar suas relações do cotidiano, seus discursos, entre as unidades assim construídas e os limites dos mesmos frente à realidade escolar em que atuam.

Conforme Laville (2008) o pesquisador pode também preferir uma abordagem diferente, daí o interesse de abordagem mais qualitativa que conserva a forma literal dos dados quando ele:

decide prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e nas relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável (LAVILLE, 2008, p. 227)

Desta forma buscamos levar em consideração todos os elementos que achamos importantes, tentando analisar cada dado durante o período de ajustamento das categorias conforme avaliado diante de cada elemento, em que as regras de inclusão desses elementos sejam bem definidas (LAVILLE, 2008).

No segundo momento da análise verificamos as falas das entrevistadas relacionando-as com o referencial construído dando um enfoque metodológico em cima das práticas exercidas e observadas durante o estudo dos sujeitos que fazem parte da nossa investigação.

Para tanto, Bardin (2010) cita que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” (Bardin, 2010, p.33). Por não se tratar de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas adaptável a um campo de aplicação muito vasto (Bardin, 2010)

Posto isso, acreditamos que o modelo do autor contempla a nossa pesquisa, por se tratar de estudo de um conteúdo vasto que tem como universo a prática pedagógica escolar de alguns professores responsáveis pela educação infantil.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo buscaremos analisar a prática docente das professoras de educação infantil nas escolas pesquisadas do município de Jabotão dos Guararapes, as suas concepções, o seu desempenho durante a construção com os alunos nos momentos das observações na sala de aula ou diante de suas falas durante as entrevistas, relacionando-as aos conceitos dos autores previamente escolhidos que apresentam teorias e conhecimentos científicos a cerca das questões abordadas por elas.

Quadro 3: Distribuição dos itens observados

| Sujeitos | Itens observados |
|-----------------|--|
| P1 | Trabalho com música, brincadeiras, bom relacionamento com os alunos. |
| P2 | Acolhida com história, atenção e polidez profissional. |
| P3 | Atendimento impessoal com os alunos, autoridade exagerada. |
| P4 | Nervosismo, irritação, falta de controle com o tempo pedagógico. |
| P5 | Acolhida com história, atendimento impessoal, impaciência com os alunos, estilo tradicional. |
| P6 | Criatividade de improviso, falta de planejamento das atividades. |
| P7 | Irritação com o barulho, falta de controle com a turma, falta de atendimento individual, estilo tradicional. |
| P8 | Trabalho com música e jogos, afetuosidade, atenção individual, apoio aos alunos com maior dificuldade nas atividades. |
| P9 | Criatividade com os alunos, trabalho com jogos e atendimento individual. |
| P10 | Rotina tradicional com oração e chamada, valorização profissional exagerada, autoridade exagerada com polidez, entrosamento fraco. |
| P11 | Rotina tradicional com oração e chamada, insatisfação com a turma pouca criatividade, falta de planejamento das atividades. |
| P12 | Criatividade de improviso, cansaço, insatisfação com a profissão e falta de planejamento nas atividades aplicadas. |

De um modo geral, verificamos através das observações das práticas das professoras em sala de aula que o desenvolvimento dos alunos na idade entre quatro e seis anos apresenta uma dependência das pessoas que interagem diretamente com a aprendizagem deles, sendo nas camadas populares mais carentes onde estão inseridas as escolas observadas, esses cuidados atribuídos as professoras e as mães que estão diariamente com eles. Vale salientar que conforme o constatado a maioria dessas mães trabalha o dia fora, enquanto aquela que fica em casa com eles não tem condições de ajudá-los nas tarefas escolares por não terem concluído a quarta série do ensino fundamental não dominam os conteúdos trabalhados na escola, ficando sempre com a professora a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento intelectual dessas crianças.

Vygotsky (1996), diz que o desenvolvimento humano se dá através das trocas entre parceiros sociais, nos processos de interação e mediação, tendo como questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação Vygotsky (1996). Diante da confirmação do autor, associamos essa troca entre parceiros sociais ao convívio das crianças das escolas públicas do interior ou da periferia no período do ensino infantil onde muitas vezes acontece o primeiro contato das crianças com outras pessoas fora do ambiente familiar. O autor explica que o desenvolvimento, principalmente o psicológico/mental depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, especialmente aquela planejada no meio escolar (Vygotsky, 1996).

Enquanto Kramer (2003), pesquisadora da educação infantil, aborda questões sobre a criança, mostrando as diferenças entre a função do “educar e cuidar” e as dependências em relação aos adultos, reconhecendo-os como cidadãos, pessoas que produzem culturas e são nelas produzidos, especialmente do papel do professor da educação infantil na visão oficial e a especificidade da docência Kramer (2003).

Até poucas décadas, a escola desenvolveu um modelo de ensino tradicional baseado na disciplina, na transmissão e reprodução dos saberes conhecidos e consagrados pela a classe social burguesa e aristocrática dividida em escola de ricos e brancos, já que os negros apesar de livres da escravidão ainda não faziam parte desse grupo, pois poucos tinham

acesso as escolas infantis e os serviços de atendimento as creches. Associada a este tradicionalismo, existia um projeto de valores predominante a ordem e a segurança numa missão moralizadora e disciplinadora da sociedade na época.

Para Rousseau (1978), a educação se constitui como um ato político que deve trabalhar em consonância com aquilo que ele denomina por “vontade geral amante do bem comum”, vontade pela qual o equilíbrio social pode ser atingido através de um contrato entre os indivíduos, contrato este que assegura a vontade da maioria na direção do estado, pela intervenção de um guia ou líder carismático, uma espécie de “ditadura da maioria” em favor da coletivização ou socialização do bem comum dentro de um princípio democrático e republicano, o qual ironicamente pode ser apontado como alicerce fecundo para políticos de um estado ético e totalitário. Em respeito a este acordo ele diz que a educação tem o papel de socializar o sujeito, contribuindo para a interiorização dos valores da sociedade. Enquanto Gramsci (1988) critica o papel da escola quando observa que esta também apresentará divisões devido a uma sociedade dividida, tornando-se uma escola de classe social, cuja base está na dicotomização entre os trabalhos manuais e os intelectuais, como base do cumprimento da sua função.

Verificamos através dos autores citados neste estudo que a educação assume vários papéis de acordo com o cenário político, a época e as condições sociais em que estão inseridas sofrendo várias influências desde seu fundamento, sendo cada vez maiores a do fator socioeconômico e do político, onde a escola sofreu vários desequilíbrios frente a uma estrutura física e preparo docente insuficiente e desigual. Conforme Romanelli (2001) cita que a expansão do ensino foi deficiente tanto em aspecto quantitativo quanto em seu aspecto estrutural registrando três tipos de deficiência: falta de oferta suficiente de escolas, baixo rendimento escolar e discriminação social acentuada, apresentando em sua trajetória um tipo de escola que não atendia as necessidades sociais modernas e sua inadequação do sistema educacional, a expansão econômica e as mudanças socioculturais, comprovando a contradição entre educação e desenvolvimento, mais claramente observado no Brasil a partir da década de 1930.

A educação constituiu-se num universo construído entre os parâmetros do certo e o errado mostrado pelos pais e pela escola ainda na infância, quando os professores da época representavam um saber inquestionável, tendo a função de transmitir tal conhecimento aos

alunos de forma autoritária e vertical, sofrendo mudanças desse estilo após a era industrial, quando surgem os avanços tecnológicos, tendo como consequência o aparecimento de uma nova era de produção e informações numa velocidade digital, exercendo pressão sobre toda sociedade passa a selecionar pessoas para novas funções surgidas no mercado de trabalho, tendo essas pessoas que assimilar novos conhecimentos como ordens essenciais para aqueles que lidam com a ação de ensinar.

Hoje, a escola contemporânea apresenta mudanças no campo das políticas públicas, no compromisso social com o saber e nos projetos pedagógicos de cada unidade de ensino, baseados nas novas teorias científicas, na transmissão das informações através do mundo digital e virtual.

O nosso estudo diante deste cenário enfoca as práticas pedagógicas dos docentes dessas escolas frente às turmas de educação infantil, quando visamos em primeiro plano investigar como as educadoras das escolas de Jabotão posicionam-se pedagogicamente frente ao modelo curricular proposto para a educação infantil, deste modo verificamos certas particularidades como a dinâmica interna da escola, o modo como interagem as funções pedagógicas administrativas e a dimensão afetiva com relação às turmas do infantil. Para realizar nossa pesquisa usamos entrevistas onde selecionamos as perguntas em blocos. Tendo o primeiro bloco às questões referente à escolha pelo o curso, a fim de verificarmos a satisfação profissional decorrente da realidade do campo sonhado, decidido e aceito através da prática diária. O segundo aborda questões referentes ao desenvolvimento cognitivo, a importância dessa etapa escolar para os alunos da educação infantil e o terceiro bloco faz referência ao desenvolvimento das práticas diárias, o grau de envolvimento com o grupo administrativo da unidade em que atua, os desejos de mudanças no projeto da escola e da proposta curricular.

4.1 O que o campo nos mostra sobre a Educação Infantil

Durante séculos passado não se atribuía direito à infância, ela era simplesmente, algo a margem da família, considerada como um vir a ser. Era considerado sujeito quando chegava a idade da razão ARROIO (1994). Afirma que infância não existe como categoria estática, mas como algo que está em permanente construção. Durante nossa

pesquisa observamos as concepções das professoras envolvidas perante as turmas do infantil verificando se elas viam importância naquele momento de aprendizagem para a vida futura daquelas crianças quando era abordado o assunto através das conversas, por isso quando foi perguntado as mesmas sobre a importância atribuída aos períodos de ensino da educação infantil para o ser humano: todas responderam ser de muita importância, enquanto forneciam justificativa de cunho científico perante parecer dos autores citados.

P1 respondeu: é o momento da socialização, da humanização, das descobertas, das brincadeiras. Complementando a idéia, P2 disse: todo aluno tem que entrar cedo na escola, para aprender a conviver com o aluno, aprender a respeitar um ao outro, eles começam a socializar, eles começam a entender. P5 diz que: A educação infantil pra mim é o alicerce, a questão de educação, de respeito, engloba um todo, no futuro vai ter proveito, se der continuidade. P7: é de suma importância porque quando eles crescem, eles levam tudo que eles adquiriram na educação infantil. P9: é de suma importância, porque é a partir da educação infantil que a gente vai moldando pra que as crianças sejam cidadãos conscientes e solidárias.

Conforme as respostas das professoras sempre com termos semelhante vêm em Vygotsky (1991) quando aponta que construir conhecimentos implica numa ação partilhada, num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. (Vygotsky 1991). Comparando a citação do autor quando usa os termos “Ação Partilhada,” “Interação Social” vimos também a proposta curricular municipal quando a mesma diz que, se organiza pelo diálogo entre as linguagens da criança e as contidas nos saberes específicos da escola, cuja finalidade é a formação integral de seres integrais, que podem vivenciar experiências enriquecedoras à medida que estabelecem laços entre a realidade e a imaginação, na busca de atribuir sentidos e significados ao que aprendem. (Proposta Curricular Municipal, 2008).

Diante do exposto, entendemos que as professoras valorizam a fase da educação infantil acreditando que este momento faz parte do desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Piaget (1969/1970), diz que o principal objetivo da educação é ajudar a criança a se desenvolver intelectual e moralmente dentro da sociedade. Concordando com as idéias do autor, Kramer (2000) diz que a pré-escola é um lugar que propicia o desenvolvimento infantil, visto que valoriza e amplia os conhecimentos da criança, possibilita a construção

da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, favorecendo um auto conceito positivo e o exercício da cidadania.

Antigamente via-se a pré-escola como um ambiente de luxo para as classes mais favorecidas, hoje todas as crianças menores de sete anos, devem passar pela pré-escola. Para DANTE (1996), “A pré-escola é uma necessidade.” Desenvolvendo programas educadores e de estímulos, dando um bom desempenho nas primeiras séries do 1º grau. Ainda afirma que “A escola é um estágio de fundamental importância”. O autor apresenta ainda que: “A finalidade da pré-escola é, exatamente, dar condições para que as crianças através de atividades orientadas atinjam o máximo de suas potencialidades neste estágio, tornando-se preparadas, prontas para o ingresso no 1º grau” (DANTE, 1996, p.8)

4.2 Elegendo as Unidades Analíticas

A análise dos dados levantados na pesquisa foi feita por meio do método de Análise de Conteúdo, desenvolvido por Bardin (1977), que deve levar em consideração as significações dos diversos conteúdos e procurar conhecer aquilo que está por trás das palavras, ou seja, buscar realidades através das mensagens. Para isso, deve-se seguir três etapas propostas no método: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (BARDIN 1977).

Na pré-análise faz-se uma leitura geral dos dados, seguida de uma organização do material coletado, por meio de algumas técnicas. Na descrição analítica, faz-se um estudo aprofundado dos dados, orientado pelas hipóteses e referências teóricas. Faz-se também nesta etapa, a codificação e categorização dos dados quando necessário, buscando-se sínteses coincidentes e divergentes de idéias. Na interpretação inferencial, faz-se uma reflexão dos dados com embasamento teórico, procurando estabelecer relações (BARDIN 1977).

Conforme nosso tipo de pesquisa elegemos as unidades analíticas segundo o modelo de Richardson, 2009 quando explica que a codificação é uma transformação seguindo regras específicas dos dados do texto, procurando agrupá-los em unidades que permitam uma representação do conteúdo do texto seguindo uma seqüência organizada. (Richardson, 2009)

De acordo com Bardin, 1979, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (Bardin, 1979, p. 105)

Quadro 4: Análise dos resultados das entrevistas

| Sujeitos | Temas emergentes | Unidade de significação |
|-----------------|---|--|
| P1 | Criança, escola e brincadeira | A escola deveria promover palestras com profissionais da área de saúde. |
| P2 | Família, aluno, aprender, escola | A falta de respeito e a agressividade dos alunos do ensino infantil. |
| P3 | Criança, escola, trabalhar | Hoje a crianças está mais bem preparada devido aos períodos que eles passam pela escola na educação infantil. |
| P4 | Professor, criança e família | Leva a criança pro lado da imaginação, pro lado da reflexão, elas vêem a história, o faz de conta, e daí elas criam a história dela. |
| P5 | Criança, professor, trabalhar | Sempre tive um afeto muito grande com as crianças, por esse desejo eu comecei na escola. |
| P6 | Aluno, educação, criança | Quando eles crescem, eles levam tudo que eles adquiriram na educação infantil. |
| P7 | Educação infantil, trabalhar, brincadeira | A família é a base pra que possa ter um comportamento mais eficiente. |
| P8 | Criança, escola, educação infantil | A educação infantil é a base de tudo. |
| P9 | Família, educação infantil, brincadeira | Mudaria mais a parte da brincadeira na recreação dos alunos. |
| P10 | Criança, família, educação infantil | A criança na educação infantil vai aprender a socializar com outras pessoas. |
| P11 | Família, brincadeira, aluno, criança | Trabalho com brincadeiras, pinturas, desenhos, histórias e músicas. |
| P12 | Educação infantil, família, aluno | Tem aluno que a família ajuda e outros têm pais que nem sabem ler, então isso prejudica a aprendizagem do aluno. |

4.3 Avanços da Aprendizagem na Educação Infantil

Diante da pergunta a respeito dos avanços na aprendizagem dos alunos nas salas da educação infantil, as professoras responderam que: depende muito da família e do acompanhamento dos pais, as professoras P2, P3, P7, P8 e P10, apresentaram idéias semelhantes, conforme o exposto:

Segundo P2:alunos com mais interesse, acompanhamento dos pais quando não tem acompanhamento dos pais, são desatentos, com desenvolvimento mais lento. P3 diz: aquelas crianças que as mães tem mais interesse, se desenvolvem mais rápido P7: apoio em casa, acesso a revistas e livros, avançam mais do que os que vivem sem esse acesso. P8: alguns são lentos, outros mais rápidos, os lentos não têm a ajuda da mãe .P10: é relativo, quando ele tem o acompanhamento em casa ajuda sua aprendizagem.

Durante as entrevistas, várias professoras alegaram ser de suma importância à presença e a participação da família na aprendizagem dos alunos na fase da educação infantil para que a parceria, família versus escola possa desenvolver uma melhor aprendizagem, porem Segundo Oliveira, (2002) um dos complicadores dessa relação complementar tem sido, a visão dos professores que consideram os pais como amadores em educação. Quando acrescenta: “Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções” (Oliveira, 2002, p. 177).Conforme a citação da autora, Delors (2001) cita a importância da família durante o período da educação dizendo que: “A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o efetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas” menciona que as relações com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de antagonismo:

Em alguns países em desenvolvimento, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família; acontece também que as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas. (Delors, 2001, p.111).

Conforme os avanços dos alunos na educação infantil, Piaget, (1972) explica que o desenvolvimento de crianças e adolescente caracteriza-se pela sucessão de estruturas mentais diferentes, cada uma delas regidas por leis próprias e caracterizando um modelo de compreensão da realidade que inclui percepção, pensamentos, linguagem e afetividade. (GOULART apud PIAGET, 2007, p.16). Segundo os autores:

“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...” (GOULART, 1972, apud PIAGET, 2007, p.50).

Oliveira (2010), diz que: historicamente, a família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas. Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil (Oliveira, 2010). Enquanto para Vygotsky (2007) a memória das crianças depende também da idade cronológica, quando fala da memória em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. O autor aponta que: construir conhecimento implica numa ação partilhada, que atende a um processo de mediação entre sujeitos nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. (VYGOTSKY, 2007).

4.4 Prática Docente *versus* Dinâmica Escolar

Conforme o observado durante a pesquisa, a realidade das escolas de Jabotão dos Guararapes, foi presenciado que as mesmas não dispõem do desenvolvimento tecnológico da atualidade como recursos a serem utilizados no aprendizado das crianças, nem as ferramentas apropriadas para melhor dinâmica da sala de aula. Deste modo, as técnicas de ensino utilizadas atualmente pelas professoras continuam sendo de modelos tradicional adquirido durante suas formações universitárias ou algumas ideias transmitidas ao longo das formações concedidas pela escola ou secretária de educação.

Alguns teóricos, entre eles Freitas (2002), enfatizam que as reformas educativas atuais colocam os educadores em confronto com dois desafios: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação. Isto é um indicativo de que os educadores precisam não apenas colocar em questão, o reinventar suas práticas educativas, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, métodos e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do discente, como também reinventar suas relações profissionais que começa com a observação de sua postura em relação ao outro.

Diante da realidade encontrada nas escolas foi aguçada nossa curiosidade em saber como anda o grau de satisfação diante do fazer pedagógico das professoras que contribuíram conosco nessa pesquisa, perguntando as entrevistadas o que a escola deveria fazer e não faz, obtivemos as seguintes respostas:

P1 : A escola deveria promover palestras com profissionais da área de saúde para informação aos pais sobre higiene, combate as doenças causadas pelas verminoses,. P2: mais reunião com os pais. P5: a questão do tempo, intervalo para recreação. P8: promover mais passeios ao horto florestal. P11: mais passeios o conhecem shopping, aquelas lanchonetes, aquelas brincadeiras.P12: palestra com os pais, reuniões de 2 em 2 meses pra estar sempre em contato com os pais.

De acordo com Perrenoud (2000), a parceria entre escolas e famílias, ambas fundamenta-se num processo dinâmico que deve apoiar-se em situações reais. Sobre essa última, sintetiza:

A parceria é uma construção permanente, que se operará melhor se os professores aceitar tomar essa iniciativa, sem monopolizar a discussão, dando provas de serenidade coletiva, encarnado-a em alguns espaços permanentes, admitindo uma dose de incerteza e de conflito e aceitando a necessidade de instâncias de regulação (PERRENOUD, 2000, p. 124).

Freire (1996) também concorda com o termo construção permanente diante da formação teórica para educadores descontextualizada do que se vive na prática educativa, a qual não oportuniza ao docente desenvolver condições satisfatórias para que o processo de ensino e aprendizagem dos discentes tenha maiores probabilidades de sucesso. Dessa forma, o educador precisa, segundo o autor se esforçar para conseguir se adaptar às

divergências encontradas no seu locus de atuação, uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada pela prática docente. Sendo assim, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige que caísse por terra qualquer resquício do velho ditado popular “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, pois aquilo que o professor ensina na sala de aula, que ele seja o primeiro a dar o exemplo.

A formação de uma identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional Silva (1999). Como não poderia deixar de ser, o novo papel que vem sendo construído para a educação infantil traz uma nova visão de criança e também uma nova concepção de profissional. Um dos primeiros documentos produzidos nessa década pelo MEC, que estabelecia as diretrizes da proposta de Política de Educação Infantil MEC (1994), antes mesmo da LDB, já apontava a valorização do profissional de creche como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento. Nesse documento, é assumido que a efetivação de uma concepção que integre as funções de cuidar e educar não apenas requer como exige pessoas profissionalizadas para determinada função.

As expectativas em relação a esse profissional dessa nova creche não são poucas, Oliveira (1994), argumenta que a sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas.

Quando foi perguntado as professoras sobre as responsabilidades que as mesmas não conseguiam cumprir diante das suas turmas do ensino infantil e que consideravam importante para a melhoria de sua prática educativa, foi respondido que:

P1: fazer encontro dos pais, conversar sobre o comportamento dos filhos, me inteirar como é cotidiano de cada um e melhorar meu posicionamento diante de todos, gostaria que a família ajudasse mais nas tarefas e que houvesse as palestras com os profissionais da área de saúde e com psicólogo. P2: queria ter mais condições na escola tanto na parte física, como em materiais, ter mais diretividade na prática. P4: gostaria que os pais tivessem uma participação maior dentro do projeto pedagógico, nas atividades pedagógicas. P7: deveria trabalhar mais com o emocional dos alunos com atividades físicas, motoras, de correr, de brincar. P9: trabalhar mais o lado da brincadeira, conteúdos através de brincadeiras, eu não faço porque falta um preparo, falta capacitações. P11: gostaria de fazer mais brincadeiras, ir ao parque com eles, passeios.

O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998, Vol. I) afirma que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...” (p.18). Por sua vez, Machado (1999), cita que a partir de uma postura interacionista, propõe que o educador seja um mediador eficiente das interações entre as crianças, sendo capaz de organizar ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (1998) a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo.

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 68).

Na Educação Infantil, os professores que lidam no dia a dia na sala de aula necessitam estar a par do desenvolvimento infantil, conhecendo as perspectivas que mais possam auxiliar nesse processo. A organização do espaço e do tempo didático é outro fator citado pelas professoras como entraves para um bom desempenho frente às crianças do infantil que segundo alegam ser muito tempo para manter preso numa sala de aula uma criança que está na fase das descobertas através das brincadeiras. As atividades desenvolvidas na sala durante o período da aula devem acontecer de maneira equilibrada entre as atividades lúdicas, rotineiras, educativas, brincadeiras livres cuidados com a higiene, com a alimentação para que não haja a saturação na criança levando os mesmos a indisciplina na sala de aula ou a antipatia pelo professor e pela escola mesmo antes de chegar ao ensino fundamental. Conforme discurso das professoras envolvidas durante nossas observações nas salas, todas reclamavam da falta de espaço para recreação livre e do tempo da criança na sala.

O faz-de-conta apresenta-se nesse momento como jogos, que influenciam muito no desenvolvimento da criatividade, da personalidade da criança, como recurso valioso para as escolas que não estão aparelhadas para receber as turmas do infantil. Conforme Santos, (2001):

O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (SANTOS, 2001, p.89)

As artes, o teatro, a música, a dança, o desenho, são essenciais para que a criança aprenda a explorar o mundo à sua volta, por meio de distintos materiais, ela aprende a expressar-se, compreendendo a si mesma e aos demais a noção de ser no mundo.

Vygotsky (1984), outro autor que defende a ação do brincar como ponto de vista do desenvolvimento da criança citando que a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que, segundo ele: “a criança... sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência” por isso que, para ele, a brincadeira, “... cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1984. p. 114, 117).

4.5 Atuação docente

Quando foram perguntadas as professoras se a prática delas contribuía para o aprendizado, todas responderam que sim, enfatizando as respostas explicaram que:

P3 diz: com certeza. Na questão do comportamento, na questão do desenvolvimento psicomotor. P9: Sim. À medida que eu trabalho com ele a dividir o material com o colega, a dividir o lanche, a escutar como o colega fala, esperar sua vez na fila da merenda. Trabalhando aspectos que vão ser importantes pro futuro. P10 disse sim, no comportamento. P11: Sim. Assim eu tento trabalhar em grupo, brincadeiras, como dividir material. Já P12, diz que: sim, mais amigos, mais cultura, mais amor, mais dedicação.

Quando trata da questão dos saberes necessários à prática educativa, Pimenta (1999) enfatiza três deles: que se referem aos conhecimentos específicos que os educadores oportunizam aos discentes, proporcionando a estes o desenvolvimento humano e cidadão; os saberes pedagógicos que são os conhecimentos que os educadores encontram para desenvolver o processo de ensino nos mais diversificados contextos da ação docente e, por último, os saberes da experiência que dizem respeito ao conjunto de conhecimentos e situações que o educador acumulou durante sua vida. Sobre estes saberes, pode-se dizer ainda que eles resultam dos encontros e desencontros com as teorias e práticas suas e de outros, de suas indagações sobre a profissão que exercem e lhes permitem o construírem-se como educadores.

Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência, conforme o definem Tardif, Lessar e Lahaye (1991), Tardif (2000, 2001, 2002) e Gauthier et al (1998).

O ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão. Assim sendo, uma prática docente crítica, desempenha um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Silva (1991) em suas reflexões questiona e afirma:

Agora pergunto: quantos são os professores brasileiros que ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são corretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores. (SILVA, 1991. p. 54)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título v – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, capítulo II – Da Educação Básica, seção II, art. 29 é definida:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 29).

Na visão de Gadotti, Freire e Guimarães (1989), o educador assume um papel mutável, histórico e social, definindo sua postura diante da sociedade que ele almeja mudar. A qualificação e a preparação do professor estão ligadas ao compromisso político deste, ao movimento dialético professor enquanto técnico e professor enquanto político. “O educador é político enquanto educador e o político é educador pelo próprio fato de ser político”. (Freire, 1998, p. 26). O professor é a peça fundamental do processo educacional, por isso deve ser encarado como elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história profissional, maiores serão as possibilidades de ele desempenhar uma prática educacional de qualidade. Desse modo, se concordamos que apropriação é aprendizagem, podemos afirmar que esta acontece a despeito de alguém ou alguma situação em que se tenha intenção deliberada de ensinar. Conseqüentemente o autor fala que:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1998, p.49)

4.6 Cotidiano Escolar

Quando foram perguntadas as professoras sobre a rotina diárias existente na escola e sobre a prática das mesmas, foi respondido que:

P2: recebo os alunos, damos bom dia, fazemos a oração, as novidades do dia anterior, ou final de semana, fazemos a contagem, a chamada, o calendário do dia, cantamos, contamos histórias e entramos no conteúdo, fazemos atividades escritas; depois do lanche brincadeira com jogos, ou dirigidas. P3: tão corrido, trabalhoso, desgastante, É sufocado, O que tenho a acrescentar é a presença deles todo dia pra que eu faça meu trabalho sem dificuldade. P5: recebo as crianças, pergunto como foi? faço a oração, canto, ou faço atividades de movimento. Em seguida faço a aula, na idade deles eles cansam rápido, assimilam coisa pouca. Faço atividade recreativa para estimulá-los, passo uma outra tarefa, um desenho, uma colagem, um recorte, trabalho com lápis cera, massa, cola, faço um trabalho com colagem pra depois pintar e tarefa de casa.

A escola é composta de rotina diária no que diz respeito ao fazer pedagógico e o envolvimento da prática entre professor e aluno, a imposição das regras e normas também está presente no cotidiano escolar da educação infantil assim como as transformações e mudanças. Por isso, conhecer o cotidiano escolar das turmas do Infantil foi fundamental para perceber como ocorre a assimilação cognitiva dessas crianças, as representações sociais, no que diz respeito às políticas existentes em cada município, por parte das autoridades, pois, como afirma Cavalleiro (2000):

Numa sociedade dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social. (CAVALLEIRO, 2000, p.16)

O cotidiano escolar permite a possibilidade de participação, de relação com o mundo, a realização, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos da educação infantil. Desse modo, o brincar tão falado pelos professores que acompanharam nosso trabalho durante esse tempo comprovam a ansiedade dos mesmos quando falam que: diferencia o dia-a-dia da criança na escola. Nessa perspectiva, Libâneo, 2010 “afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula” (Libâneo, 2010, p. 30)

Segundo as entrevistadas:

P8: prática de orar, de cantar, conto histórias, faço atividades, explico e desenrolo o assunto. P9: trabalho com músicas, gosto de cantar, sigo uma rotina, flexível de acordo com a atividade do dia a dia, alguma adversidade que possa ocorrer, trabalho com brincadeiras, pinturas, desenhos, histórias. P10: gosto de trabalhar de maneira lúdica, que a criança participe, tenha autonomia na sala de aula, é uma prática de contos, de histórias, músicas, atividades de coordenação motora. P12: hora da oração, chamada, como está o tempo, quantos alunos tem em sala e passo uma tarefinha que eles tem que fazer, prestar mais atenção, pedir a ele pra olhar mais para o quadro, conversar sempre com eles e no fim beijar cada um.

Do ponto de vista de alguns teóricos que aborda a importância do brincar em suas práticas cotidianas. O brinquedo permite uma abertura no mundo fantasioso, já que admite diversas formas de utilização. Também é possível distinguir nele um pouco de representação do real no momento em que a criança o elege como um substituto do objeto utilizado nas ações reais do dia a dia, tornando-se, em alguns momentos, um representante da realidade. Assim Kishimoto (2008) afirma:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los (KISHIMOTO, 2008, p.18).

Nessa perspectiva, as participantes da nossa pesquisa enfatizaram a importância do brincar no cotidiano escolar como elemento necessário para estimular os alunos do infantil em um momento de desenvolvimento cognitivo e social. Outra atividade que as professoras relatam como rotina importante para a aprendizagem é a música, pois as crianças aprendem o valor do respeito ao companheiro, a amizade e a importância de estar em grupo. De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A criança expressa com seu corpo, através do movimento, inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que anunciam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua identidade infantil como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento Sayão (2002). Desse modo, as práticas escolares observadas demonstram compreender o universo cultural infantil, aceitar o acesso de outras formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Observamos durante as pesquisas que as tarefas escritas nos cadernos dos alunos, seguiam o modelo tradicional sendo escrita a mão onde traziam referências sempre ao desenho de um personagem de contos lidos no dia anterior, ficando muitas vezes sem respostas por que os mesmos alegavam não lembrar mais, passavam a conversar e brincar na sala de aula atrapalhando aqueles que estavam construindo. Diante disso nos interessamos em acompanhar o projeto paralelo citado neste capítulo com o interesse de descobrir o objetivo e a dinâmica do mesmo que funcionavam em duas escolas pesquisadas e atraia as mães que tinham filhos participando do mesmo vindo pedir para que implantasse o projeto na sala de suas crianças.

O Projeto Paralapracá do Instituto C & A tem como objetivo oferecer a toda criança uma escola equitativa, plural e acolhedora, quando atende questões chave na educação infantil como “Acesso e Qualidade” segundo o histórico, o mesmo faz uma exposição estatística percentual da situação das crianças na idade do ensino infantil no Brasil quando explica que das 19,4 milhões de crianças de 0 a 6 anos 45,8% frequentam creches e pré-escolas, 18,1% das crianças de 0 a 3 anos estão nas creches porém (8,7 milhões estão fora da creche) 79,8% das crianças de 4 a 6 anos estão na pré-escola porém 1,7 milhão estão fora da pré-escola. Tendo o referido projeto sido aprovado pelo (FUNDEB) Fundo de desenvolvimento da educação básica. Aprovação do (PEC) Programa de Educação Continuada 277/ 2008 em 28-10-2009, que se estende ao período de escolaridade obrigatória dos 4 a 7 anos, estando sendo aplicado em Jabotão desde início de 2010, apresenta uma boa aceitação entre as pessoas envolvidas.

O referido projeto foi implantado em 25 escolas em 111 salas de aula do município de Jabotão atendendo a 2,346 crianças envolvendo 111 professores e 37 coordenadores em municípios com população entre 200 mil e um milhão de habitantes. O mesmo apresenta uma tecnologia educacional de formação de professores da educação infantil que possa ser incentivada e apropriada por secretarias de educação, tendo as crianças seu direito a educação assegurado, tendo o mesmo o suporte de oferecer todo material de apoio aos professores, material lúdico aos alunos e como base a seleção de eixos relevantes a brincadeiras, músicas, organização do ambiente, exploração do mundo, arte e história, uso de diferentes meios de linguagem.

Conforme o observado o projeto atende parcerias entre municípios que apresenta um quantitativo de pessoas morando em áreas carentes que vivem dependendo dos programas assistenciais tipo bolsa família e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) visando contribuir para melhoria da qualidade do ensino e apoio aos profissionais da educação. O mesmo já atua desde 1991 em outros municípios, dando apoios frequentes na manutenção e infraestrutura de creches e pré-escola.

4.7 Professora ou Tia?

Durante a entrevista, perguntamos se as professoras gostavam ou não de serem chamadas de tia, tendo cinco professoras respondido que não gostam, pois segundo as mesmas isso confunde a cabeça das crianças que durante um ano chamam de tia no outro ano a tia passa a ser outra, enquanto outras não se preocupam e até verem como uma demonstração de carinho, diante dessas opiniões:

P1, respondeu que: não gosto de ser chamada de tia, já tentei mudar essa concepção de tia. Enquanto isso P3, dá a opinião que: Na verdade eu sou contra. Porque eu acho que mistura o profissional com o parente aí fica um pouco a desejar na profissão do professor. Em contrapartida P7 diz que: Eu acho afetivo, acho que na educação infantil agente é quase uma mãe igual uma tia uma segunda mãe. P8: antes eu não gostava muito, mas não tem nem como tirar isso deles, mas eles sabem que eu não sou a tia, eu sou a professora. P11: eu acho como carinho, uma dedicação, devido a gente ser carinhosa é uma forma carinhosa.

Explicando o termo “tia” nos respaldamos nas palavras de Freire (2002) na tentativa de compreensão ao enunciado professor ou tia? Conforme enunciado no Brasil, pelos alunos do ensino infantil e fundamental quando o autor fala que “Se não é opor a professora a tia não é também identificá-las a professora a condição de tia, a professora pode ter sobrinho e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar isso não significa que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles”.

O autor cita que “Ensinar é profissão que envolve militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”. (FREIRE, 1996, p.10,11).

O autor enfatiza em seu livro *Professora Sim, Tia Não*, de forma clara as principais razões para as professoras deixarem de ser “tias”: essa visão de uma classe profissional como sendo constituída de parentes das crianças cria a expectativa de que não é preciso uma boa qualificação para fazer o trabalho de ensinar, além de uma visão política passiva e alienada, já que identificar professoras como tias “é quase como proclamar que ‘professoras’, como boas ‘tias’, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”, Freire (1996).

Como analisa Novaes (1987) a “tia” é vista como uma substituta da mãe, pessoa adequada para o trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas, de preferência jovens, solteiras e possuidoras da moral inabalável pregada por Montessori. Chamá-la de mãe não seria possível, mas associá-la a outro membro da família atenuaria o choque da separação da mãe, aliviando, ao mesmo tempo, a culpa sentida pela mãe ao abandonar seu filho nas mãos de uma pessoa estranha. Ninguém melhor do que a “tia”, que não está relacionada a figura terrível da professora, pois a tia é boazinha, sendo conhecida da criança e simbolizada na família como aquela figura secundária, geralmente celibatária, que passa a sua vida a exercer por meios dos cuidados com os sobrinhos, a maternidade que não pode ter.

Por não ser aquela que dá a luz a criança e que amamenta, essa mulher passa a ser aquela que cuida com carinho, paciência, amor e bondade, caracterizando-se como uma personagem secundária, a qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo

custo que a criança sofra sentindo-se separada do seu lar. A sala da “tia” deve ser o *locus* que dá continuidade à vida doméstica da criança e junto com seu ambiente e seu mobiliário essa mulher deve-se colocar simplesmente como algo a mais para auxiliar o desenvolvimento infantil.

Conforme ouvimos, quase metade das professoras entrevistadas não se sente confortável com o termo tia. Diante dos discursos das docentes nos momentos das nossas observações elas explicam que as famílias hoje não impõem limites às crianças, deixando que as mesmas usem certo tipo de linguagem com os pais e parentes sem o menor respeito, chegando na fase escolar com atitudes irregular, querem tratar as professoras com o mesmo tratamento aplicado a tia que moram com eles e não como profissional, tirando toda autoridade das mesmas. Para as mesmas diante do trabalho elas querem ser tratadas como qualquer outro profissional, isto sem precisar dispensar o afeto que dedicam aos alunos.

4.8 Magistério: Vocação, Escolha ou Imposição?

O curso dos Professores para exercerem suas práticas frente às séries iniciais do primeiro grau, de início denominavam-se “Escolas normais” até a Lei 5692/71 quando passaram a chamar-se “Habilitação no Magistério” criado no Brasil a partir 1983. As escolas normais foram objeto de legislação nacional única com as leis orgânicas do Ensino, (Especialmente com o Decreto – lei 8530/46- Lei Orgânica do Ensino Normal).

Antes disso cada estado possuía legislação própria, como cada estado possuía sua legislação, o curso magistério usava uma disciplina chefe para habilitar os alunos para atuarem na profissão que poderia ser metodologia geral e especial, prática de ensino, didática, prática pedagógica, prática profissional e outras. Nesta fase em Pernambuco, há referências explícita a prática pedagógica que deveria ser realizada na Escola de Aplicação e as disciplinas “Metodologia Geral”, Metodologia Especial e Didática na Educação física como formação para o magistério, conforme legislação.

Até 1930, ocorreram várias modificações legais, inclusive a criação do Instituto de Educação 1933 e da Escola Normal modelo Caetano Campos, 1938, uma peculiaridade em que todas havia a disciplina “Prática de Ensino”. Havia também a disciplina “Matérias de Ensino” que na reforma de 1938 foram substituídas por Metodologia do Ensino Primário e

Pré-primário no Instituto de Educação havia a matéria “Investigação Sociais em nosso meio” como componente da seção de Sociologia mantidas na reforma de 1938.

Em considerações gerais sobre o curso nos estados A primeira refere-se a organização e duração dos cursos nos sistemas de ensino. Em todos os Estados à exceção do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, o curso era realizado no secundário, após o primário em 4 anos. Às vezes havia um ano de prolongamento a que se denominava técnico profissional. Nos estados que se constituía exceção, havia também a formação ao nível colegial, era um curso específico e realizado após o secundário, com duração de dois anos. Em São Paulo, a duração era de três anos e abarcava a formação de professores para o ensino primário, a especialização para o pré- primário e ainda a formação de professores para o Ensino secundário.

A situação diferenciada e desigual do ensino normal nos estados foi corrigida legalmente pela lei orgânica do Ensino Normal de 2 de janeiro de 1946 (Decreto- Lei 8530/46). Esta lei estabeleceu um currículo único para toda a federação. (PIMENTA, 2006).

No processo de ensinar e de aprender após toda tramitação legal do magistério, Tardif (2002), considera que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, deve exercer a capacidade de adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar (Tardif, 2002).

Dando continuidade ao curso de formação dos professores surge a exigência de formação universitária em uma descentralidade do enfoque da pedagogia como estudo da ciência da educação. Entretanto, não se pode dizer que a desvalorização social e acadêmica desse campo de conhecimentos, tenha sido resultado apenas da legislação tecnicista do período 1962-80 e do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador. Na verdade, já nos anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, com base em um reducionismo psicológico. A pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, com

base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica. Libâneo (1999):

Ainda que o Parecer 252/69 mantenha a denominação “curso de pedagogia”, seu conteúdo deixa entrever que o termo “pedagógico” tem o sentido de metodológico, técnico, administrativo, no mesmo tom da linguagem dos “profissionais da educação” da década de 20. Além disso, pesa-lhe a herança do passado em que estudos pedagógicos referem-se quase sempre à preparação de professores, o que explica, ainda hoje, em algumas faculdades de educação, a identificação do termo “pedagogia” com a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com o que a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino (Libâneo, 1999, p. 246).

Diante do que ouvimos durante o decorrer das entrevistas ao responder as perguntas referentes à escolha pelo magistério, as professoras responderam ter escolhido por decisão dos pais, isto indica que a profissão que as mesmas segue até a aposentadoria, foi imposta pelos pais, outras responderam por necessidade econômica, representando uma imposição financeira, ou por escolha própria. Conforme opinião das mesmas:

P1 respondeu: o meu pai me incentivou muito a escolher o magistério, por achar que eu me identificava com criança e gostava de brincar de escola sempre no papel da professora. P2 respondeu: Quando eu tive necessidade de trabalhar, minhas filhas praticamente criadas e elas estavam necessitando cada vez mais de mim, essa foi uma opção que eu achei. P7 respondeu, por intermédio da minha mãe que é professora e eu precisava trabalhar então eu fiz o magistério e fui ser professora. P8 respondeu: na verdade eu nem gostava muito do magistério, mas fiz o magistério porque era mais fácil de conseguir uma colocação. P12 fala: essa profissão do magistério foi escolhida por minha mãe e não por mim, realmente eu não queria ser professora, fui assim porque ela queria ter uma professora na família.

Mesmo a escolha profissional tendo sido incentivada pela família ou buscado no momento de necessidade, é necessário à consciência da responsabilidade diante da profissão escolhida, conforme isso, Freire (1991) diz que: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, agente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Para o mesmo item as outras professoras responderam ter sido escolha própria, admiração pela professora na infância ou simplesmente fez concurso sem maiores explicações. Porém diante das buscas em descobrir respostas que justificassem os tipos de práticas das mesmas, tentamos continuar perguntando sobre o seguimento profissional dentro da área que estavam atuando com o objetivo de entender a nova decisão para a escolha do curso universitário ouvimos de algumas entrevistadas que:

P2: Pretendia ser supervisora por isso escolheu pedagogia. P5: fui fazer faculdade de letras pra me especializar melhor P8: Achei que era mais fácil optei fazer minha graduação em história e geografia. P9: Gostava de animais escolhi biologia. P11: Queria aprimorar meus conhecimentos e fiz letras. P12; do curso que eu comecei que era magistério e tinha que fazer esse curso de graduação dentro da minha profissão.

Conforme as respostas, vimos que houve um seguimento em busca de uma melhoria profissional por consciência própria ou por exigência da escola em que trabalhava na época, tendo só uma entrevistada respondida que: novamente o pai incentivou-a na escolha e uma não cursou a habilitação em educação e sim administração de empresa e pós-graduação em psicologia, atuando até hoje em educação infantil com o magistério, tendo sete professoras escolhido pedagogia. Deste modo, Carvalho (1992) comenta que em toda profissão existe a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, pois a quantidade de novas informações geradas é muito grande. Em educação, principalmente entre os professores que estão em sala de aula, essa necessidade se faz premente.

No mesmo sentido, Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam, que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico. Essa práxis se constrói desde a formação, ou seja, na relação teoria e prática que deve se estabelecer na construção dos conhecimentos relativos a prática pedagógica (NÓVOA ,1992 e VEIGA, 2002).

Oliveira (1994) “argumenta que sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, para interagir com crianças pequenas.” (Oliveira, p.65). Segundo o MEC

(1996), a distância entre a realidade de nossos profissionais - que há anos foi cultivada por descaso e incentivos negativos das políticas públicas - e as novas questões a eles impostas são bastante grandes. Sem formação, esses profissionais, “alheios às imposições de regras e normas”, construíram no dia-a-dia “um saber-fazer carregado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996, p.8).

Conforme as explicações das professoras envolvidas na nossa pesquisa para a escolha da habilitação superior, buscamos averiguar que tipo de postura pedagógica a prática docente dos professores da educação infantil assume frente aos desafios postos pelo projeto político pedagógico das escolas. Esse momento foi para nos o mais difícil, por se tratar da necessidade do contato com o projeto das escolas pesquisadas, o qual só tivemos acesso em três escolas, porém buscamos conversar durante as observações e fizemos um elo entre as conversas e as respostas abertas das entrevistas onde as mesmas podiam falar livremente sobre o magistério na educação infantil, os projetos aplicados nas turmas da educação infantil, quando nos certificamos que em duas escolas havia um projeto paralelo sendo aplicado nas turmas do infantil, o qual falaremos ainda neste capítulo.

Diante da pergunta que se referia à prática do magistério na educação infantil, algumas entrevistadas responderam que faziam o melhor que podia, porém as crianças não tinham limites da família, outras responderam que trabalhar com crianças não é fácil, que precisa gostar muito delas para poder tirar delas uma aprendizagem melhor. Nesse momento a maioria das respostas girou em torno de elogios próprios sobre a prática como:

P2: Faço o melhor que posso, educando eles para que se respeite mais porque a falta de respeito é muito grande, eles não têm limites da família.
P5: Trabalhar com criança não é fácil tem que saber tratar bem, tratar com carinho para tirar dela uma aprendizagem melhor. P7: É uma oportunidade única de trabalhar com essas crianças, ajudar um pouco na educação. P8: é importante porque a minha prática do magistério eu utilizo muito. P12: Eu acho muito importante, principalmente a criança que vem do lar, necessita conhecer o colega, ter uma vida social sem ser na sua casa e sim na escola.

Todas falaram ser importante o trabalho com o magistério na fase do infantil, porém nenhuma viu a ação do educar e sim do cuidar, diante das respostas cedidas pelas entrevistadas, vimos em Delors (2001), quando se refere a educação como o lugar central que lhe cabe na dinâmica social onde convém, em primeiro lugar, salvaguardar sua função

de cadinho, combatendo todas as formas de exclusão, quanto ao ensino deve, também ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, que possa comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida ainda sobre a educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente. Quanto à escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções. (DELORS, 2001).

4.9 Comportamento Infantil e Participação Familiar

Diante da pergunta que se refere ao comportamento das crianças às entrevistadas responderam que o comportamento predominante na escola nos dias de hoje fazem parte de uma educação familiar, onde em muitas famílias as mães saem para trabalhar diariamente deixando os filhos pequenos em companhia de estranho, tios, ou vizinhos sem compromisso vinculados a pagamento, nem parentesco próximo, não se conscientizam da importância de cuidar bem desses pequenos que ficam desde cedo soltos a mercê da sorte, começando usar a violência como forma de defesa contra os irmãos, primos e vizinhos maiores que tentam agredi-los, quando ainda deveriam estar no colo de suas mães. Essas mesmas crianças chegam à escola na fase de educação infantil de maneira desconfiada sem acreditar em companheirismo nem amizades, passam a tratar todos os colegas com agressão, como forma de proteção própria, ou revoltas contra as agressões sofridas no meio em que vive, ou ainda as normas estabelecidas na escola entre os alunos.

Respeitando-se as peculiaridades de cada instituição, entre a família e a escola permitiria um mútuo acompanhamento e, ainda, uma troca de experiências que poderia enriquecer as possibilidades de ação junto às crianças, além de se configurar como poderoso instrumento de garantia aos seus direitos. Nesse sentido, compreende-se que:

a demanda por educação pode ser satisfeita quando a família, a escola e as outras realidades formativas cooperam construtivamente entre si em uma relação de integração e de continuidade. É, portanto útil levar em conta todas as possíveis interações existentes entre os vários

contextos educativos, pois uma perspectiva que os considerasse isoladamente revelar-se-ia parcial e desviante. (...) A distinção das tarefas, com base no comum reconhecimento do direito da criança à educação, é a condição necessária para estabelecer relações produtivas entre as diversas agências educativas. (FARIA, 1995, p. 72)

Conforme visto durante as respostas das entrevistadas sobre o comportamento dos alunos na fase do infantil:

P3, diz que: “Eu acho que nem é bom nem é ruim, mas a gente percebe muitas coisas erradas para a idade deles” “eles já vem com a bagagem de casa distorcida, pra idade”. P4 responde “é a falta de respeito e a agressividade dos alunos desde pequenos.” P5 diz “alguns chegam um pouco agressivos, outros não sabem se comportar, na questão de obediência Já P9 fala que: “muito conturbado, a maioria dos meninos agressivos, egoístas, não dividem o seu material, o seu lanche e ainda atribuem porque as mães não deixam”. Em contrapartida P6 foi a única que respondeu: “eles são muito amorosos,”

As demais apresentaram respostas pouco diferentes, porém atribuindo uma grande parcela de culpa a falta de estrutura familiar.

Justificando as brigas e o comportamento das crianças, Piaget (2007) mostra a fase do egocentrismo onde a criança se caracteriza pelo fato de sua lógica está centrado na própria criança. (Piaget, 2007). Posto isso podemos observar durante o período da pesquisa que as brigas entre os alunos do infantil acontecia por motivos banais quando um aluno pegava os objetos ou brinquedos do outro, diante disto o autor cita a fase do finalismo como sendo a da criança considerar que todos os seres e objetos, tem a finalidade de servi-las. Enquanto Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo seu aprendizado.

A análise da participação familiar no processo de cuidados e educação das crianças pequenas em instituições coletivas requer a compreensão da historicidade da própria

Educação Infantil, considerando-se as funções que vêm sendo atribuídas e assumidas pelas instituições, nas quais tem predominado a perspectiva caritativa, no intuito de substituição à família e compensação de possíveis carências oriundas da (des) estrutura familiar. O relacionamento entre a atuação de pais e educadores, muitas vezes assume características de confronto, em relações conflituosas, perpassadas por mútuas desconfianças e culpabilização recíproca (OLIVEIRA, et al, (1993); CORRÊA, (2001); HADDAD, (2002); OLIVEIRA, Z., (2002).

A participação da família e da comunidade na gestão e na proposta pedagógica ocupa cada vez mais espaço nos debates educacionais, mas não se apresenta em uma única perspectiva, nem do ponto de vista conceitual nem das experiências em diferentes sistemas educativos. Ao contrário, predomina a heterogeneidade, a definição muito ampla, e mediante a ausência de pesquisas sobre os seus agentes, formas, motivos e finalidades, a participação é uma categoria conceitual e prática ainda a ser construída SPAGGIARI (1998).

Gokhale (1980) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação, bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto.

Evidenciado, no nosso tipo de organização social, o papel crucial da família quanto à proteção, afetividade e educação, onde buscar fundamentação para a relação educação escola/família? O dever da família com o processo da escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55; Política Nacional de Educação Especial, que adota como umas de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigo 1º, 2º, 6º e 12; Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Porém diante das nossas observações essa participação familiar aprovada por lei nem sempre existe, e quando existe é em proporções mínimas, resumido em um levar e buscar as crianças na escola e pegar o boletim no final de cada bimestre.

4.10 Currículo Escolar: Satisfação ou Rejeição?

Ao responder "o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?", o MEC cita a opção de Kramer por uma análise que ultrapassa o enfoque escolar ou administrativo que tem marcado as propostas educacionais. (1994 e MEC/SEF/COED 1996, p.18-19). A autora não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo; compreende currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Um currículo ou proposta pedagógica, para ela, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Para a autora a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo.

Logo, a proposta curricular de Jaboatão dos Guararapes (2008), tem como fundamento uma concepção de educação que permite estabelecer uma relação dialógica, que visa a construir finalidades educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar das tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo, contribuindo, assim, com a formação de um espaço educativo no qual se respeite o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo (Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes, 2008).

Diante do pesquisado, ouvimos das entrevistadas o que as mesmas gostariam de mudar no atual currículo da educação infantil, quando foi dito que:

P2:O governo, a secretaria, não valorizam muito a educação infantil, então eu gostaria que eles vissem como é importante pra criança se desenvolver, socializar eles deveriam também manter, mandar mais material, fazer mais formação dos professores. P3:O calendário, o horário que eu acho muito corrido, o espaço físico, o tipo de material didático, eu acho muito importante. P4 diz : que deveria acontecer mais dinamismo em questão de atividades, por exemplo artes, fazer oficinas de artes pra

que o aluno vivenciasse mais aquilo ali, sucatas, trabalhar mais, dinamizar mais o processo P8: eu acredito que eles deveriam ver o tempo de aprendizagem em sala de aula ser mais curto, ser dividido, são 4h então dividir 2h em sala de aula, 2h em divertimento com jogos, brincadeiras, ficava melhor porque é muito cansativo. P10 diz que: o tempo pedagógico e o conteúdo vivenciado na educação infantil, 4h dentro de uma sala de aula se torna exaustante, então na educação infantil as crianças precisam ter mais desenvolvimento recreativo, mais trabalho lúdico.

Perante as respostas verificamos que as entrevistadas relataram achar cansativo o quantitativo de horas dentro da sala de aula vivenciando atividades pedagógicas de forma tradicional, conforme as mesmas são necessárias haver uma reforma curricular na proposta pedagógica da educação infantil quanto ao horário pedagógico da sala de aula. As professoras alegaram ser imprescindível a realização de trabalhos lúdicos e recreativos em ambientes apropriados para o desenvolvimento das crianças. Concordando com as concepções das entrevistadas Almeida (2000), diz que:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 1995, p.63).

Outro autor que também apóia as reivindicações das entrevistadas quando se refere aos trabalhos lúdicos e recreativos como forma de brincar, de ensino- aprendizagem KISHIMOTO (2000), quando explica a função lúdica e a função educativa:

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: 1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2000, p.37)

O currículo vivenciado atualmente, transforma-se em prática instituinte e instituída cotidianamente, significando um jeito de viver, transmitindo contribuições de pessoas que pensam, sentem, dialogam e interagem na construção e reconstrução intersubjetiva de suas referências. Posto isso, é o conjunto de intenções, ações e interações implicadas na

ação pedagógica Machado (1999). Através da definição percebe-se que o currículo é muito mais que um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, pois antes de ter um planejamento é uma concepção teórica-prática indispensável que traduz uma forma de compreender, sentir, saber, agir, vivenciar e trocar. Enfim, é um jeito de fazer que “é feito de encontros, interações e acontecimentos” (Macedo, 2000, p. 258).

Ao observar as queixas e reivindicações das professoras com referências ao currículo que é aplicado nas escolas municipais, compreendemos as insatisfações das mesmas que estão no dia a dia preocupadas com a melhor forma de fazer o trabalho de maneira confortável, agradável e conquistadora perante as crianças, sem dispor de recursos que venham encantar os olhos das crianças para despertar-nos mesmos a paixão pela escola, pela as brincadeiras e pelas novidades que para eles possa compensar o acordar cedo, o tomar banho, vestir calçar, enfim toda rotina presente na vida estudantil de uma criança na educação infantil. Posto isso vimos nas palavras de Kramer (1997) que para construir um currículo deve-se privilegiar fatores sociais e culturais quando cita:

“Mas como construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade e que atue na direção de uma sociedade mais justa? Privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. Ora, o desenvolvimento pleno e a construção/aquisição de conhecimento acontecem simultaneamente à conquista da autonomia, à cooperação e à inserção crítica da criança na sociedade. Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construir os seus? Como podem os professores se tornar construtores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar?” (KRAMER, 1997, p.22-23).

O projeto pedagógico da educação infantil, apresentado pelo Referencial Curricular Nacional (RCNEI/98), sugere que as unidades de educação infantil criem condições para o desenvolvimento integral das crianças, propiciando o desenvolvimento das capacidades física, cognitiva, afetiva, estética e ética, além da preocupação com o desenvolvimento das

relações interpessoais e com a inserção social. O desenvolvimento da capacidade ética propõe aos educadores um olhar para a construção dos valores que devem nortear as ações da criança. Silveira (2001) coloca que, embora o projeto político pedagógico seja importante, não oferece garantia para a construção de uma autonomia moral na criança. Já para Figueiredo (2004), o modelo pedagógico utilizado pela escola é importante na medida em que ele poderá proporcionar à criança situações que lhe possibilite vivenciar experiências diversas, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas, isto é, caminhar rumo à autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da nossa inquietação quanto a compreensão sobre o desenvolvimento do processo de ensino das unidades escolares que trabalham com a educação infantil. Para tanto, procuramos desenvolver um plano de observação junto às professoras e alunos sem envolvimento emocional, ou posição rigorosa que causasse constrangimento ou paixão.

Conforme os acontecimentos procuramos apresentar uma descrição fidedigna da realidade existente. Deste modo, nos capítulos embasados sobre o referencial teórico buscou-se orientação centrada nas teorias consideradas relevantes para nossa investigação e fomos dessa maneira buscando foco nos autores e nos psicopedagogos que se dedicaram as pesquisas científicas do desenvolvimento da infância na fase que vai do nascimento até a idade adulta, apesar de também terem sido consultado autores que estudaram as teorias, as práticas, e a formação dos profissionais para o trabalho junto a essa crianças, das quais buscamos entender um pouco do desenvolvimento dos mesmos diante deste trabalho.

A pergunta inicial que direcionou este trabalho questionava qual a prática pedagógica dos professores da educação infantil atuante nas escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes. Para tanto, conduziu-se a pesquisa em torno do grupo almejado, tendo sido possível a descoberta de uma resposta a cerca da realidade atual. Conforme os objetivos planejados e delimitados na pesquisa, foi possível observar a partir da comparação do referencial teórico com os dados colhidos junto as observações realizadas nas escolas observadas sendo possível afirmar que as mesmas ainda mantém um perfil inadequado ao recebimento de crianças pequenas tanto do ponto de vista do espaço físico para acolher os alunos, quanto a falta de aparelhamentos necessários tão divulgados pela mídia como ferramentas adequadas ao desenvolvimento humano, cognitivo e social nesta fase de idade.

O modelo pedagógico utilizado pela escola tem o objetivo de orientar o trabalho do educador em sala de aula interferindo na construção da moralidade infantil. Segundo Vinha (1998) “ as atitudes, a forma de ensinar, a maneira de agir dentro da sala de aula refletem a concepção de autonomia do educador e são determinantes no processo de construção da autonomia moral dos educandos”(VINHA, (1998,p.6) diante do exposto vale salientar que as escolas acompanhadas seguem uma linha de ensino voltado para o modelo tradicional

usando apenas uma roupagem nova mesclada pelos projetos paralelos aplicados conforme citado no texto, a formação acadêmica e senso de humor dos professores, já conseguem misturar os modelos inseridos nas práticas, porém ainda demonstram claramente práticas ligadas ao ensino tradicional.

Por outro lado, apesar da prática pedagógica ter sido o foco do nosso trabalho, pudemos verificar um grau de esforço muito grande dos agentes envolvidos nos trabalhos, o entrosamento com o qual agem frente às diversidades encontradas no campo profissional enfrentados por alguns deles, diante das camadas menos favorecidas da sociedade. Esforço este movido pela paixão de fazer o melhor mesmo que seja em momentos culminante. Isto reforça o nosso entendimento da complexidade inerente ao sistema de ensino público e nos mostra que a carência de verbas em percentuais mais elevados que possa favorecer os trabalhos administrativos dos gestores das escolas públicas municipais, faz-se necessário junto aos órgãos públicos, sendo a união da equipe docente, técnica administrativa responsáveis por reinventar ferramentas necessárias capaz de produzirem estratégias comprobatórias acima dos recursos existentes em mãos e do enfrentamento para fazer acontecer nos momentos elevado do processo educativo, de nível avaliativo para que os mesmos possam oferecer credibilidade a todos os envolvidos no processo educativo da vida escolar das comunidades carentes.

Apesar desses momentos acontecerem de maneira restrita nas escolas pesquisadas, pode-se observar o grau de satisfação dos atores envolvidos nesses raros momentos e a importância demonstrada por todos participantes no universo pesquisado. Conforme foi possível analisar diante das observações durante o trabalho empírico que apesar da mídia divulgar os avanços tecnológicos em velocidade digital de um país emergente, globalizado que faz parte do grupo dos países com elevado índice de desenvolvimento humano, ainda ficamos com a realidade abordada por Freitas (2002), quando enfatiza que as reformas educativas atuais colocam os educadores em confronto com dois desafios: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação.

Nossas discussões versaram sobre dois pontos principais de curiosidade frente ao nosso objeto de estudo. O primeiro foi inspirado na trajetória profissional da autora num espaço de 20 anos e confirmado durante nossas observações, tendo como pano de fundo o

conceito de prática docente. Esta visão conduziu-nos a reflexão e abstração teórica a cerca dos aspectos práticos presenciados que torna-se relevante para a educação escolar diante da atuação da prática pedagógica aplicada ao ensino infantil num fazer cotidiano, como ressaltamos em nossas falas durante a análise das entrevistas pode vir a configurar que no foco analisado, faz-se necessário que revejam as concepções dos autores apresentados durante este texto e as reflexões sobre as teorias de comprovação científica dos mesmos para melhor compreensão e modificação em maior escala das práticas atuais.

Os estudos das teorias apresentadas por autores com teses cientificamente comprovadas, nos permitiram construir reflexões a cerca dos modelos de ensino aplicado atualmente e o desenvolvimento cognitivo das crianças na fase do ensino infantil das escolas públicas por nos analisadas. Visto isso surge o empenho em descobrir como aconteceu a formação desses profissionais atuantes nas salas do infantil, que tipo de curso ou habilitações os mesmos detém, por ser uma das nossas indagações desde o início da pesquisa. Para tanto vimos Pimenta, Tardif entre outros quando falam do surgimento do magistério e de pedagogia como curso apropriado para o ensino de crianças, as mudanças ocorridas ao longo das décadas, a diminuição, acréscimo ou troca de disciplinas pedagógicas em vários estados com o objetivo de melhoria dos cursos destinados a docência das crianças nas séries iniciais. As diferenças entre o bacharelado e a licenciatura ocorridas ao longo dos anos, a desvalorização do profissional da educação e as políticas públicas elaboradas para a formação, são fatores que vem contribuindo para os limites desses profissionais, que hoje enfrentam as formações em rede, formação continuada, capacitação e outras nomenclaturas criadas com o objetivo de combater a repetência, acelerar a aprendizagem e melhorar as notas do SAEPE e SAEB dentro do município de Jaboatão, onde as mesmas encontram-se em posição desprestigiada diante dos outros municípios.

Durante o período das pesquisas, verificamos ser bastante comum deparar-nos com textos que descrevem pontos interessantes a respeito das práticas docentes utilizadas na educação infantil não atendendo a dinâmica das escolas, pela ausência de materiais necessários para a construção de atividades junto aos alunos. Observamos também que as professoras com formação em pedagogia e tiveram acesso a esses conhecimentos apresentavam melhor relacionamento com os alunos, algumas mais atenciosas, mais polidas

principalmente as que declararam terem escolhido a profissão em que atuam. Durante as observações vimos também as propostas dos livros didáticos e paradidáticos, estão ligados ao processo de comunicação e interação de cada sociedade a que são destinados de forma organizada, porém o que deixa margem as reflexões são as formas como são elaborados e para onde são destinados esses livros, nem sempre são utilizáveis nas escolas das áreas carentes por não está condizente com o nível. A proposta curricular municipal e o Projeto Político Pedagógico das escolas completam as dúvidas existentes desde o início; cabendo a indagação: será que o entrave está nas práticas aplicadas nas escolas? ou nas ferramentas inadequadas e insuficiente a aplicação de melhor qualidade de ensino as turmas da educação infantil?

A ampliação da nossa compreensão diante do investigado foi se alargando ao longo das pesquisas conforme fomos percebendo as considerações dos entrevistados quando conversávamos durante as observações, caminhamos por um raciocínio analógico quanto ao nosso foco pesquisado. As respostas idênticas dos entrevistados durante as falas demonstraram no início um entrosamento de trabalho em grupo, mesmo quando falávamos em termos diferentes pareciam automáticas as descrições dos autores envolvidos na nossa investigação.

Apesar do perfil de controle verificamos momentos de nervosismo, silêncio risadas e pedidos para que repetíssemos as perguntas, afastando o entendimento de unidade coesa que aparentava de início das observações despertando a curiosidade de descobrirmos o domínio dos mesmos sobre os conteúdos da proposta curricular. O mesmo nos mostrou que a parte curricular das escolas investigadas apesar de seguir o modelo do projeto pedagógico das mesmas, que por sua vez segue as indicações do Referencial Curricular Nacional, aponta para uma necessidade de maior divulgação entre as professoras e/ou as escolas dos conhecimentos teóricos existentes no projeto pedagógico para uma organização melhor junto ao grupo docente quanto ao planejamento, pois apesar das semelhanças em várias respostas ainda é necessário melhor entendimento das informações transmitidas, haja visto, as observações das práticas nos mostrou que os assuntos iguais para o mesmo nível de alunos são trabalhados de forma muito diferentes, seja na aplicação da metodologia de ensino, seja no trato com os alunos, na importância do conteúdo, quanto na forma do desenvolvimento das turmas diante do transmitido.

O desenvolvimento dos alunos observados das salas que trabalhavam com o projeto Paralapraça assim como as professoras envolvidas no referido projeto demonstravam maior interesse, melhor desempenho coletivo, maior compreensão dos temas trabalhados, como também apresentaram melhores resultados no final do ano letivo, nos proporcionando analisar e registrar as atividades lúdicas aplicadas às crianças na faixa etária de quatro a seis anos, assim como avaliar a importância das mesmas para o desenvolvimento cognitivo das crianças nesta idade. A partir desse estudo podemos deixar como sugestão solicitação de um novo olhar em prol da construção de ambientes adequados as crianças da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Editora Papirus: Campinas, 2008.

ANGOTTI, M. **O Trabalho Docente na Pré-Escola: Concepções Teóricas e a Realidade da Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1992.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O significado da infância**. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de PIAGET a EMILIA FERREIRO**. 7ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2004.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: contraponto, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal, 1979.

BOWLBY, J. **Attachment and Loss**. London: Hogarth, 1969.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB**. Diário oficial. Brasília, 1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Vol. 01. Brasília. Mec/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Vol. 01 e 02. Brasília. Mec/SEF, 2001.

CAMPOS, Maria Malta et al.. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D.. **As pesquisas em ensino influenciando a formação de professores**. v.14, 1992, p.247-252.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Nelly Navaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTE, L. R.; **Didático da matemática na pré-escola.** São Paulo: Ática, 1996.

DELORS, Jacques (org). **Educação:** Um tesouro a descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa; Princípio Científico e educativo.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, J. **Vida de Educação.** São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

DURKHEIM, E. **Educación y Sociología.** Buenos Aires: Editora Shapire, 1973.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **CEDES.** Campinas: 1995, n.37, p. 63-100.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FIGUEIREDO, T. Organizando o dia escolar: aspectos básicos a considerar na construção da autonomia na criança. **Revista do professor,** Porto Alegre: Editora CPOEC, 2004, nº 78, 8-13.

FORQUIM, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** 1ª ed. Porto Alegre: Artes médicas 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Professora sim, tia não.** 4ª ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. 19º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não.** 12ª edição. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

FREITAS, Helena. A pedagogia das Competências como “Política” de formação e “Instrumento” de Avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação:** Políticas e Práticas. São Paulo: Papyrus, 2002, p, 43-64.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. & GUIMARÃES, S.. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. **Escola Cidadã.** 12ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GALVÃO, O. F. Observação do comportamento. Mesa Redonda apresentada no **IX Encontro da ABPMC:** Análise crítica de instrumentos para coleta de dados. São Paulo, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: CHRISTOV, L. H. S (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2º ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al.. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A.C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.

GOKHALE, S. D.. A família desaparecerá? In: **Revista Debates Sociais,** nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS, 1980.

GOODE, W.; HATT, P.. **Métodos em pesquisa social.** 7.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KELLY, A. V. **O currículo: Teoria e Prática.** São Paulo Harper & Row do Brasil, 1981.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, e a Educação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage learning, 2008.

KRAMER, Sônia (Org). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.

_____. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa escolar para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A Construção do Saber.** Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.

LIBÂNEO, José C.. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José C. **Adeus Professor, Adeus Professora.** Ed: Cortez, São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, J.C. PIMENTA, S. G. **Formação de Profissionais de Educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a for. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: infexões multirreferenciais em currículo. **Noésis**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29 – 47, janeiro/dezembro, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia. Criança Pequena, Educação Infantil e Formação dos Profissionais. **Perspectiva.** (17):85-98. Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

MACHADO, Maria Lucia de A. Perspectiva. Educação Infantil: temas e debates. **Perspectiva**, ano 17 – Número Especial, p. 84 – 92, Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Educação infantil no Brasil:** situação atual. Brasília, 1994.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.** Brasília, 1996.

MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, 1994.

MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil - Vol I e II.** Brasília, 1998.

MELO, G.N.D.. **Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político.** 12ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

MRECH, L. M.. “Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar”. In: T.M. Kishimoto (org). **O brincar e suas teorias.** 155-172. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

MINAYO, M.C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MULLER, Fernanda; CARVALHO Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). 2009. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. Diálogos com William Corsaro.** Cortez.

MULLER, Fernanda. **Entrevista com Willian Corsaro. Educ. Soc.,** v. 28, n. 98, Campinas: Available from, 2007.

NADEL, J.. Educación y desarrollo Del niño (E. Giordano, Trans.). In J. Nadel, J & F. Best (Eds.), **La pedagogia de Henri Wallon hoy.** Barcelona, Espanã: Fontanella, 1982.

NOVA ESCOLA. Planejamento. Janeiro e fevereiro. Edição 219, 2009

NOVAES, E.. **Professora primária: mestre ou tia.** São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA. A.. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de M et al.. **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. (p.64-68). In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R...**Educação Infantil: Muitos Olhares.** 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 5ª ed. Cortez São Paulo: Editora, 2010.

PERRENOUD, P. **Prática Pedagógica, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. **Idéias**, n° 30, São Paulo: Travessa dos Editores, 1998.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do Fracasso. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel . **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1987.

_____. **Para onde vai a educação**. 15ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

_____. **Experiências Básicas para utilização pelo Professor**. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999.

_____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **O Estágio na Formação de Professores**. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ROCHA, U. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. Trad. Lourdes Santos Machado; introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. Coleção Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Do contrato social**. Curitiba, junho, 2005.

RICHARDSON, R.J.. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SACRISTAN, J. G. PÉREZ, G, A, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SANTOS, V.L. B.. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Cortez, 1991.

SAYÃO, D. T.. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Proposta Curricular. Jaboatão dos Guararapes. VEIGA, Ilma P.A. "Escola, currículo e ensino". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental: Currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991.

SILVA, Elizabeth Ramos da; ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. (Org) **Caminhos para a Construção da Prática Docente**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira.. **Histórias de Vida e Produção de Sentidos: Trajetória Profissional e Escolarização de Educadoras de Creche Comunitária**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FEMG./ UFMG, 1999.

SILVEIRA, A.. **A Construção da Autonomia Moral**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2001.

SOUSA, Óscar C. de. 2008. **Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora**. Revisa Lusófona de Educação.

SPAGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Ana e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. N. 4. Pannoca Editora Ltda: Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice et al. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés-editora, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr., 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, N.A. **De Geometrias, Currículo e Diferenças in: Educação e Sociedade**. Dossiê Diferenças. Campinas: n°79,2002

VELOSO, Van-Hoeven Ferreira. **Jaboaão dos Meus Avós**. Recife: CEHM, 1978.

VINHA, T. **Sala de aula: espaço de construção da autonomia moral**. Dois pontos: teoria e prática, 36, (4), 6-11. 1998

VYGOTSKY, L. S.. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Lê problème de l' enseignement et du developpement mental à l'age scolaire**. In: SHNEUWLY, B & BRONCKART, J. P. Vygotski Auhourd' Hui. Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALBURGA, Arns da Silva. **Linguagem na Pré-escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

WEBER, Silke. A desvalorização social do professorado. Contemporaneidade e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. ano 2, nº 2, 1997.

ZAMBELO, Sheila. **Formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

APÊNDICE I

Roteiro das Entrevistas

1. Como aconteceu seu ingresso na profissão do Magistério?
2. Como ocorreu sua escolha para o curso de graduação?
3. Fale sobre o Magistério na Educação Infantil.
 - 3.1 Na Educação Infantil as crianças lhe chamam de tia, o que você acha disso?
4. Você percebe os avanços dos alunos do Ensino Infantil lento ou rápido?
5. Quais os comportamentos que predomina hoje em seus alunos?
 - 5.1 A que você atribui esse tipo de comportamento?
6. Você acha que sua prática contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, das emoções e relações sociais dos seus alunos?
 - 6.1 Em que pontos?
7. Descreva seu cotidiano na escola.
 - 7.1 O que você acha que a escola não deveria fazer?
 - 7.2 O que você acha que deveria fazer e não faz?
 - 7.3 Que pontos você mudaria no currículo atual da Educação Infantil?

APÊNDICE II

Roteiro das observações

1. Espaço físico das salas da educação infantil;
2. Espaço para recreação dos alunos;
3. Tipo do mobiliário existente;
4. Conservação do mobiliário;
5. Relação afetiva entre professor/aluno e aluno/aluno;
6. Orientação do professor aos alunos em grupo e individualmente;
7. Acompanhamento metodológico relacionado com a proposta curricular;
8. Conteúdos trabalhados em sala;
9. Acompanhamento aos alunos durante a produção deles;
10. Exposição dos trabalhos dos alunos;
11. Relação dos conteúdos trabalhados com a proposta curricular municipal;
12. Brincadeiras e jogos livres e dirigidos.

APÊNDICE III

FOTOS





