



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MINTER UFBA / UESB

ELSON DE SOUZA LEMOS

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA
ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador
2008

ELSON DE SOUZA LEMOS

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA
ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Inez Carvalho
Co-Orientadora: Prof. Dr^a. Leila Pio Mororó

Salvador
2008

372.19 L576c	<p>Lemos, Elson de Souza.</p> <p> Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil./ Elson de Souza Lemos. – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008. 148p.</p> <p> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Carvalho e co-orientação da Profa. Dra. Leila Pio Mororó.</p> <p>1. Currículo - Educação infantil – Formação de professores. 2. Práticas educativas – Educação infantil. 3. Currículo – Práticas pedagógicas – Educação infantil. .I. Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Carvalho, Maria Inez. III. Mororó, Leila Pio. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD(21): 372.19</p>
-----------------	--

Catálogo na Fonte:

Adalice Gustavo da Silva – CRB 535-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por assunto:

1. Ensino fundamental – Currículo – Formação de professores
2. Criança – Práticas pedagógicas - Currículo
3. Educador de criança – Saberes curriculares – Formação docente

ELSON DE SOUZA LEMOS

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA
ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2008.

Banca Examinadora

Maria Inez Carvalho – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Bahia – Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Leila Pio Mororó – Co-Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
(UFSCAR), São Paulo – Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Maria Elizabete Couto _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
(UFSCAR) – Brasil
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

A Deus
A minha Família

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão:

Aos meus pais

João Galdino de Lemos

Edite Gonzaga de Souza.

A minha querida esposa Juliana Oliveira Silva, pelo companheirismo, paciência e apoio fundamental durante toda a jornada.

A Maria Inez Carvalho, minha querida orientadora, pela receptividade, dedicação e contribuições de extrema relevância para concretização deste trabalho.

A Leila Pio Mororó, minha co-orientadora, pelo apoio, contribuição e incentivo durante a realização deste trabalho.

A universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

À coordenação do Minter-educação (UFBA/UESB) pelo apoio dispensado a mim durante a realização deste mestrado.

Ao grupo de Formação de Professores em Exercício (FPE) pelos momentos de reflexão, os quais contribuíram diligentemente na formulação de muitos conceitos aqui trabalhados.

A Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia (FAPESB).

Aos colegas, em especial o companheiro Luciano Lima Souza.

Aos professores, em especial Maria Roseli.

Educar é tornar sonhos possíveis.

Paulo Freire

LEMOS, Elson de Souza. **Currículo e Formação Docente, uma análise da articulação dos saberes na práxis pedagógica do professor da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo colaborar na construção do conhecimento sobre o currículo dos cursos de formação do professor da educação infantil, fazendo uma análise da articulação dos seus saberes com a práxis pedagógica do educador de criança. Essa análise teve como fundamento um olhar multirreferencial sobre a temática em questão tendo em vista que esse estudo, de natureza qualitativa, considerou, no seu referencial metodológico, a dimensão dialética da educação e os aspectos fenomenológicos no seu procedimento estratégico. Verificou-se com essa pesquisa que esses saberes encontram-se no cenário do cotidiano pedagógico, desarticulados e fragmentados e que a formação de professores tem se constituído como tenra linha condutora na articulação de seus saberes com a experiência da prática pedagógica dos professores da educação infantil. Essa articulação implica no estabelecimento consciente e intencional da inter-relação de saberes que dão suporte à formação com saberes vivenciados na realidade escolar, pois assim se estará contribuindo na construção do perfil do docente da educação infantil. Verificou-se que para a-con-tecer essa articulação faz-se necessário uma experiência solidária que supere a mera justaposição de disciplinas que constituem as propostas curriculares dos cursos de formação do professor. Abaliza-se como possibilidade o currículo inspirado na complexidade e na multireferencialidade, no respeito a diversidade e na instrumentalização docente para enfrentar as incertezas e trabalhar a criatividade de maneira dinâmica e revolucionária, portanto não poupando ousadia no ato transgressor do seu ser-sendo, na medida em que se revela como ação intencional, consciente, enquanto, práxis pedagógica construtora da autonomia.

Palavras-chave: Saberes curriculares. Formação de Professores. Prática Educativa.

LEMOS, Elson de Souza. **Curriculum and Educational Formation, an analysis of the articulation of the you know in the teacher's of the Infantile Education pedagogic práxis.** Dissertation (Master) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ABSTRACT

This research have goes objective to collaborate in the construction of the knowledge on the curriculum of the courses of the teacher's of the infantile education formation, making an analysis of the articulation of yours know with child's educator's pedagogic práxis. That analysis had as foundation a glance multirreferencial on the theme in subject tends in view that that study, of qualitative nature, considered, in his/her methodological referencial, the dimension dialectics of the education and the aspects fenomenológicos in his/her strategic procedure. It was verified with that research that those know meet in the scenery of the daily pedagogic, disjointed and fragmented and that the teachers' formation has if constituted as tender conductive line in the articulation of yours know with the experience of the teachers' of the infantile education pedagogic practice. That articulation implicates in the establishment conscious and intentional of the interrelation of you know that you/they give support to the formation with you know lived in the school reality, because like this she will be contributing in the construction of the teacher's of the infantile education profile. It was verified that is done to to-con-weave that articulation necessary a solidary experience that it overcomes the mere juxtaposition of disciplines that you/they constitute the proposals curriculares of the courses of the teacher's formation. He/she excels as possibility the inspired curriculum in the complexity and in the multireferencialidade, in it respects him/it the diversity and in the educational instrumentalização to face the uncertainties and to work the creativity in a dynamic and revolutionary way, therefore not saving daring in the action transgressor of yours be-being, in the measure in that it is revealed as action intentional, conscious, while, práxis pedagogic builder of the autonomy.

Word-key: To know curricular. Formation of Teachers. Educational practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSEPE	CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASE
UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – OS SABERES DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
1.1 FOMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, PARADIGMAS E COMPLEXIDADE....	14
1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.3 CURRÍCULO, MULTIRREFERENCIALIDADE E COMPLEXIDADE.....	28
CAPÍTULO II – INSPIRAÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS FUNDAMENTAIS PARA O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE E DA MULTIRREFERENCIALIDADE.....	37
CAPÍTULO III – CAMINHOS E CAMINHADAS: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER.....	54
3.1. A ETNOMETODOLOGIA.....	55
3.1.1. Cenários da Pesquisa	56
CAPÍTULO IV – O CURRÍCULO DO EDUCADOR DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	63
4.1. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO.....	64
4.2. PERFIL PROFISSIONAL.....	70
4.3. COMPONENTES CURRICULARES.....	73
4.4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	83
4.5. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO-PESQUISA.....	87
CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO INFANTIL, UM UNIVERSO COMPLEXO DE CERTEZAS E INCERTEZAS.....	91
5.1. SABER.....	91
5.2. SABER SER.....	99
5.3. SABER INTERAGIR.....	108
5.4. SABER FAZER.....	112
5.5. DA CRÍTICA E A INTER-CRÍTICA.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE.....	148

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os fios da pesquisa cuja proposta centra-se na análise do currículo dos cursos de formação de professores e a prática das professoras da educação infantil, é começar contando com todo cuidado em meio ao velamento/desvelamento e escrevendo em meio a complexidade e a multireferencialidade sobre o desejo de chegar até aqui, pois não apresento aqui um ponto de chegada mas, uma caminhada, um itinerário que envolveu muitas descobertas em meio as certezas e incertezas típico de quem se aventura a caminhar .

A partir de olhares atentos às práticas das professoras da educação infantil e da análise das propostas pedagógicas dos cursos de *Pedagogia* e de *Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, ambos da UESB/Itapetinga-BA, realizei o presente estudo tendo como inspiração teórico-filosófica os princípios do pensamento complexo e da multireferencialidade.

Refletir sobre o currículo de formação do professor da educação infantil e sua articulação com a prática pedagógica destes profissionais, levou-me a discussões fundamentais sobre a construção e articulação do saberes docentes no contexto de sua formação e da prática na educação infantil.

Observei que o real tem oferecido no dia-a-dia, inúmeras situações-problemas ao profissional da educação infantil. O desafio de articular saberes de referências variadas implica em experiências de ordem teórico-prática e saberes oriundos de sua história de vida, de sua história acadêmica, de sua relação institucional, entre tantas outras situações. Verifiquei também, que há no ideário desses professores, certa suposição que os cursos de formação que fizeram ou fazem lhes ofereçam condições para articular os saberes de sua formação com os saberes do seu cotidiano e que, munidos desse instrumento poderão realizar a intervenção pedagógica que se consubstanciará numa práxis.

Neste estudo, busco analisar o contexto da formação docente à luz das discussões a respeito dos saberes necessários à docência na educação infantil, tomando como ponto de partida a realidade dos professores e a proposta curricular de seus cursos. Assim, ao estabelecer o plano de estudo sobre currículo e formação

docente, já estou conjeturando sobre a itinerância histórica de construção e desconstrução de saberes, possibilitada pela informação, vivência cotidiana e reflexão.

A minha itinerância como docente sempre esteve vinculada à preocupação com a formação do cidadão, entendida como postura de vanguarda, que aprendi no tempo da minha formação tanto do ensino médio, como, também, e principalmente, do período da graduação.

Esse itinerário, associado ao percurso político-religioso, conferiu-me uma postura de militante e um discurso de vanguarda universalista que, na proposição de construção deste trabalho, foram sendo explicitados (postura e discurso) e, em determinados momentos, apontaram meus pré-conceitos e minha incompletude e, conseqüentemente, me lançaram numa descoberta tanto trágica quanto maravilhosa: *em meio as minhas desconfianças de que nada sei e de que meus arquipélagos de certezas são tão sólidos como nuvens que se desmancham no ar, percebi-me navegando por um universo complexo de múltiplas referências.*

Assim, uma das principais batalhas travadas no desenvolvimento deste trabalho se deu justamente na vivência do conflito benéfico entre, de um lado, certezas e dogmas e, de outro, incertezas, cujo resultado foi a minha saída da posição de detentor do saber para uma postura cética e de abertura à complexidade de um mundo de certeza e incertezas.

Daí a minha preocupação com a formação integral do ser humano, que, nesse itinerário, aparece como temática de contínuo interesse e que passou a ser repensada com base numa compreensão mais particularizada sem, no entanto, esquecer o princípio de que, para se conhecer a parte, há que também se conhecer o todo, e, para se conhecer o todo, há que se conhecerem as partes (MORIN, 2007, p. 37).

Durante esse percurso, as minhas certezas propaladas em discursos político-acadêmicos foram ruindo. Porém, mesmo vendo os pilares dessa certeza ruindo e ensaiando uma crítica a eles (os pilares), reforçava mais e mais essa certeza com termos fortes e imperativos que pareciam ditar um paradoxo, isto é, negar no discurso aquilo que estava sendo exercitado no jogo das palavras.

Continuava minha reflexão com uma preocupação básica: como se articulam os saberes curriculares dos cursos de formação docente com a prática pedagógica

do professor da educação infantil? Como a-con-tece¹ a formação docente no contexto das práticas educativas dos professores da educação infantil ?

Ora, no afã de melhor lidar com essa angústia, não percebia que a minha postura estava eivada da racionalidade por mim tão criticada e que, não raras vezes, era possível notar a fragmentação do pensamento em minhas produções. Com o desvelamento dessas ambigüidades, consegui estabelecer algumas reflexões, as quais considero interessante apresentar neste estudo.

Imbuído desse olhar e certo do meu compromisso profissional com a educação e com a prática pedagógica na escola pública, fui aos pouco delineando a questão geradora dessa temática, isto é, *analisar como se articulam os saberes curriculares dos cursos de formação docente com a prática pedagógica do professor da educação infantil.*

Ao longo da minha itinerância no programa de mestrado, procurei responder aos seguintes questionamentos:

- Como aparece a educação infantil no currículo dos cursos de formação de professores?
- Com qual(ais) concepção(ões) de currículo os profissionais da educação de criança têm sido formados?
- Qual a relação entre a prática pedagógica e o currículo de formação do educador de crianças?

Baseado em tais questionamentos, desenvolvi a pesquisa, no intuito de poder construir um conhecimento sobre o currículo dos cursos de formação de professores da educação infantil, a atuação desses professores e a articulação dos saberes deste currículo com a prática pedagógica desses professores.

A partir da realização desta pesquisa, foi possível verificar no cotidiano da práxis pedagógica, a fragilidade dos cursos de formação docentes na

¹ A-con-tecer: deriva do verbo latino contigüidade, companhia, correlação, cujo significado é de um fato imprevisto, que ocorre por acaso ou por acidente. Em português, preserva o sentido de incerteza, de ocorrência eventual, que pode ou não suceder. Termo cunhado por Maria Inez Carvalho a partir dos estudos prigogitianos da Teoria das Possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Termo oportuno para quem se propõe olhar a realidade pela ótica do pensamento complexo. Especificamente neste caso prefiro utilizá-lo com hífen para enfatizar que o a-con-tecimento comporta em si um *tecer com*, isto é, as coisas são tecidas nas relações que se travam com o mundo, com o outro e consigo mesmo e, nesta relação, constrói-se o que se é (CARVALHO, 2008).

instrumentalização dos docentes para realizem a intervenção pedagógica de maneira intencional e consciente a respeito do postulado contemporâneo que estes têm por responsabilidade, o desafio de educar para a cidadania.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, procuro apresentar os fundamentos teóricos que o norteiam e, por meio da literatura concernente à problemática, construir o lastro teórico que lhe dá sentido. Assim, discuto a formação no contexto da crise de paradigma segundo o olhar da complexidade de Morin, apresentado pelo professor Roberto Sidnei Macedo, Teresinha Fróes e do olhar hermenêutico da professora Maria Roseli. Ainda nesta primeira parte, procuro abordar as discussões a respeito da prática pedagógica do professor e, discutindo a necessidade de articulação entre os saberes, trago, para o cenário da reflexão, as discussões a respeito do currículo.

O segundo capítulo apresenta a inspiração teórica que fundamenta o entendimento de complexidade e multirreferencialidade, fazendo, assim, uma análise histórico-filosófica a respeito da construção do conhecimento.

No terceiro capítulo, procuro descrever o percurso da pesquisa, com a abordagem dos fundamentos metodológicos, descrição do contexto e indicação dos instrumentos e procedimentos adotados para concretização do itinerário da pesquisa.

Dedicado à análise documental, o quarto capítulo procura fazer o estudo das propostas pedagógicas dos cursos de *Pedagogia* e de *Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (Curso de *Formação de Professores*) da *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB / Itapetinga*.

E, no quinto capítulo, apresento o resultado da caminhada e, na medida em que vou demonstrando os dados, também vou fazendo a sua análise.

Encerro com a apresentação das considerações finais, onde faço um retorno às discussões realizadas com o objetivo de apontar a síntese conclusiva da pesquisa.

Espero, com este trabalho, contribuir com as instigantes reflexões sobre o currículo e a formação do docente para a educação infantil, à luz do estudo realizado sobre a articulação dos saberes na práxis pedagógica do professor da educação infantil, sob a ótica do pensamento complexo e da multirreferencialidade.

CAPÍTULO I – OS SABERES DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de analisar o currículo e a formação do professor da educação infantil, procuro fazer reflexões de ordem semântica e estabelecer, a partir daí, discussões sobre a relação teoria-prática e sobre a crise de paradigmas. Discuto também o surgimento do sentimento de infância e a inserção docente na realidade da educação infantil, apontando para a complexa e multirreferencial prática pedagógica do profissional desta etapa de ensino.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, PARADIGMAS E COMPLEXIDADE

Refletir sobre a formação docente implica primeiramente buscar compreender o significado de “formação”, termo que se origina de *formar*, que, por sua vez, é cheio de ambigüidades e carregado de um simbolismo histórico de muita negatividade, já que pressupõe o entendimento de “pôr na forma”. Assim, formar alguém significa colocá-lo na forma, moldá-lo de tal maneira que, juntamente com tantos outros que passaram pela mesma “forma”, diante de situações semelhantes, apresente sempre as mesmas respostas ou faça uso de um determinado tipo de conhecimento comum.

Desse jeito, o termo “formar” dá a idéia de um ato autoritário que não respeita as particularidades nem reconhece as especificidades dos sujeitos. Muito criticado historicamente, foi aos poucos sendo objeto de muitas reflexões até adquirir a atual acepção do termo formação, em que não existe a visão de um sujeito estático, que seria moldado numa forma, porém de uma ação, por isso o termo forma-ação. Essa mudança semântica implicou em mudanças qualitativas e significativas na compreensão e aceitação do termo nos diversos espaços acadêmicos.

A mudança na definição dos vocábulos não importaria muito se não fosse acompanhada de toda uma alteração estrutural, em que o termo “formação” supera o termo “formar”, por implicar numa dinâmica viva, que redimensiona a prática e se consubstancia numa realização transformadora, onde, a cada novo momento, se é o *que já se era*.

Tomando o termo transformação no sentido de mudança de uma substância em outra, não mais se pode entender formação como transformação, pois a

formação não faz com que os sujeitos se tornem aquilo que não são; pelo contrário, a formação implica no processo de *tornar-se aquilo que se é*.

Metaforicamente, estou utilizando o termo formação também com o sentido de mudança qualitativa sofrida pelo sujeito, o que implica uma nova visão de mundo e, conseqüentemente, alteração na sua maneira de ser e de estar no mundo. Isto importa dizer que o sujeito não se transforma, como uma substância, de uma coisa em outra, porém, por meio de uma práxis, ele se torna aquilo que sempre foi em potência, porém consubstanciando-se em ato, em *a-con-tecimento*.

A formação aqui ganha o sentido de *tornar-se aquilo que se é*, sem, no entanto, permanecer o que já era, pois não significa mudança de uma substância em outra que ela não é; significa uma mudança qualitativa, que faz com que *a coisa* não seja como era antes. Rompe-se aqui com a tradição essencialista de compreensão do ser e passa-se a ter como horizonte o entendimento do ser-sendo, do *Dasein*².

Com este interjogo de palavras, procuro observar a complexidade do termo formação, no intuito de compreendê-lo como processo que não se consubstancia de forma mágica, mas, pelo contrário, compreende o envolvimento e a articulação que vela e desvela as relações cotidianas onde *a-con-tecem* os conhecimentos teórico-práticos.

A opção pela expressão *conhecimentos teórico-práticos* dá-se pelo entendimento de que não existem conhecimentos teóricos e práticos puros. Esta cisão é que tem levado ao equívoco muitas formulações no meio acadêmico. O ato de teorizar em si já comporta uma prática, assim como o de pensar uma ação que se executa já admite em si uma teorização.

Imbuído dessas reflexões, observo que muitas promessas advindas com a modernidade, que consistiam em solucionar as mazelas da sociedade, terminaram, na sua maioria, por não se efetivar na prática, gerando frustrações e busca de um “bode expiatório”. No caso da educação, o “bode expiatório” foi o professor, de quem se esperou muito mais do que realmente poderia realizar e, o que é pior, sem prepará-lo para tamanho desafio nem oferecer-lhe condições de realizar tamanha façanha.

Os atores que compõem a prática sócio-educativa (professores, alunos,

² Segundo Heidegger o *Dasein* (o ser aí), o ente que eu mesmo sou. O *Dasein* está sempre lançado no mundo, constituindo-se como projeto e possibilidade de consolidação da própria existência durante sua vida, portanto marca o rompimento com a tradição essencialista de entendimento do ser (MARCONDES, 2007; ARAUJO, 2006; SÁ, 2004; COBRA, 2001; CHAUÍ, 1997).

coordenadores, corpo técnico administrativo e de apoio), precisam ser considerados nas proposições políticas e nas formulações teórico-práticas. Advogo a necessidade de estes profissionais empreenderem trabalhos de pesquisa participante³ na própria escola em que trabalham, cujos resultados devem se converter em ações políticas capazes de subsidiar a prática pedagógica.

Assim, muitas mazelas do campo educacional poderiam ser compreendidas pelos profissionais da área por meio de um olhar localizado e focalizado diretamente em uma situação-problema e com uma abordagem vinculada ao cotidiano (ANDRÉ, 2005; MACEDO, 2006). Porém, como a realidade cotidiana é dinâmica e não pode ser aprisionada neste ou naquele campo do saber, haveria um olhar multirreferencial por parte do profissional que estivesse focalizando a situação-problema, para, numa postura interdisciplinar, estabelecer relação com as demais áreas do conhecimento (MACEDO, 2000a; BURNHAM, 1998).

Até aqui nenhuma novidade, já que muitas abordagens teóricas comprometidas com o processo formativo docente, com certeza, já apresentam tais argumentos, reservando para si a ênfase no eixo norteador de seu interesse. A novidade é que, na complexidade, não há preocupação apenas com a explicação⁴ nem somente com a compreensão⁵ do fenômeno tal como ele se apresenta. Há explicitação do real com base na articulação entre objetividade e subjetividade. A complexidade apresenta-se com uma preocupação singular: compreender o fenômeno na sua totalidade, sem permitir dicotomia nem fragmentação.

As múltiplas referências articuladas constroem um lastro teórico-prático capaz de instrumentalizar o profissional docente para o exercício de seu labor. Esta novidade da multirreferencialidade constitui um dos grandes desafios postos à formação docente, pois sem permitir justaposição⁶ ou ecletismo descompromissado; implica na articulação de saberes, muitas vezes, tidos como contraditórios, e que, portanto, quase ninguém se aventurava a estabelecer elos entre eles, evitando ser ridicularizado por trazer, para o mesmo plano de discussões, correntes e

³ Tipo de pesquisa social com o intuito de alcançar a participação da comunidade na análise de sua própria realidade, tendo em vista a participação social para o benefício da própria comunidade investigada. (BRANDÃO, 1985).

⁴ Método objetivo (HEEMANN, 2008).

⁵ Método subjetivo (HEEMANN, 2008).

⁶ Processo pelo qual duas categorias são colocadas juntas, porém mantêm suas particularidades. Neste sentido, a teoria e a prática quando justapostas não mantêm a articulação necessária para se consubstanciar em uma unidade indissolúvel. (NAHA & BEM, 1997).

concepções teóricas das mais variadas linhagens.

A formação docente envolve conhecimentos de diversos campos do saber (TARDIF, 2005)e, portanto, comporta em si uma complexidade que está diretamente relacionada com as múltiplas influências que vem sofrendo ao longo da história. A formação docente é um fenômeno político, histórico e datado, que, tal como na compreensão heideggeriana de opacidade⁷, realiza o movimento de desvelamento/velamento de forma diversa, nos diversos ambientes e contextos.

O grande desafio posto à educação brasileira é a *paradoxalidade* sofrida pelos cursos de formação de professores ao longo da história: se, de um lado, são vistos como importantes, por outro, é visível o descaso com os problemas por eles enfrentados. Uma situação complexa que necessita ser revista pelos cursos de formação docentes é o desconhecimento por parte dos professores das competências de sua profissão.

Um dos aspectos que norteiam meu entendimento de complexidade (MORIN, 2007; MACEDO, 2005) diz respeito à compreensão dos fenômenos que emergem da cotidianidade, isto é, não é possível compreender o fenômeno humano sem considerar os múltiplos aspectos que ganham significados relevantes no dia-dia.

Essa análise da realidade importa compreender não só os grandes fatos, mas, acima de tudo, fatos e coisas corriqueiras, fazendo valer não apenas comportamentos definidos *a priori*, mas a natureza do ser que se revela nas pequenas coisas e o fenômeno movente, que opta, também, pelo velamento, isto é, na medida em que se revela também se oculta. Estabelece-se, assim, um interjogo, onde nunca é possível conhecer as coisas numa total transparência; conhece-as por meio do seu velamento/desvelamento, isto é, das opacidades do conhecimento.

Assim, o fenômeno educativo como fenômeno humano entra em choque com qualquer tentativa de estabelecer padronização ou enquadramento, tais como os postulados determinantes de causa-efeito, estímulo-resposta, pré-determinismo, neutralidade, generalizações e taxionomias.

Dessa forma, ganham relevância aspectos da subjetividade tanto do professor como do aluno, sem, contudo, negar a objetividade que comporta a ação

⁷ A opacidade aqui é entendida com uma profunda relação com o movimento de velamento e desvelamento inerente ao ser e com a noção de diferença ontológica de Heidegger (MACEDO, 2000a; 200b; SÁ, 2004).

educativa, pois, na dinâmica da sala de aula, emergem constantemente situações que desafiam professores e alunos na busca de soluções para as diversas situações-problema, que, forjadas no contexto educacional, são histórica e socialmente construídas e trazem consigo a marca da singularidade dos seus atores/autores sociais.

A complexidade e a multirreferencialidade, portanto, constituem a base desse processo que não pode ser entendido, de maneira nenhuma, de forma simplificada – nem seus fenômenos reduzidos a uma única referência – e que exige do professor uma análise crítica, ou melhor, uma análise intercrítica e reflexiva capaz de superar o determinismo e a fragmentação ainda tão presentes na prática pedagógica (MORIN, 2007; MACEDO, 2005; BURNHAM, 1998).

Recentemente, venho observando o aumento do número de cursos de formação de professores, em função das exigências postuladas na legislação brasileira (LDB), a qual definiu a formação de nível superior como básica para atuação docente. Esse aumento terminou por acirrar a polêmica entre o qualitativo e o quantitativo, pois muitos cursos emergentes são acusados pelos diversos setores da sociedade entre eles a própria academia, de não oferecer uma formação condizente com as reais necessidades educacionais dos profissionais em formação.

Assim, a polêmica estabelecida versa no indicativo de que esse afastamento entre o quantitativo e o qualitativo talvez tenha muito a ver com a forma aligeirada, marcada pelos traços de uma política neoliberal e globalizante, onde imperam a lógica do mercado e os ditames economicistas, que terminam por definir que os resultados numéricos são mais importantes que a qualidade empreendida durante o processo formativo.

Supõe-se que a ação educativa, como aplicação rigorosa do conhecimento gerado pela investigação científica, compreenda uma ligação entre processo e produto, isto é, há um entendimento de que as coisas acontecem no mundo real tal como foram pensadas na academia, sendo que a ênfase recai sobre o produto como fim de todas as coisas. Essa postura terminou por instigar, durante muito tempo nas correntes pedagógicas comportamentalistas, a crença na possibilidade de padronização do comportamento do professor e do aluno, tendo em vista o alcance do resultado final, o aprendizado do aluno.

Para realização de tal empreendimento, o conhecimento se tornou fragmentado e compartimentado e, conseqüentemente, hierarquizado de forma

acentuada. Nestes termos, na escola, muitas vezes o professor passou a ser mero executor de tarefas prontas, aquele que tem por objetivo aprender os saberes gestados no meio científico, incumbido de aprender e desenvolver habilidades, competências e atitudes adequadas à intervenção pedagógica. Esse processo se desenvolvia de forma fragmentada, e o professor não precisava dominar ou ter acesso ao conhecimento científico, bastava entender de técnicas de investigações derivadas do conhecimento científico, apresentadas como dogmas a serem seguidos.

No caso da formação para educação infantil, o objeto deste estudo, não raras vezes a formação era tida como algo supérfluo, pois, para ser educador infantil, bastava “gostar de crianças”, saber cuidar delas para evitar acidentes e saber fazer algumas dinâmicas ou brincadeiras para que pudessem passar o tempo.

Por outro lado, os defensores da prontidão viam a educação infantil como espaço de preparação para as séries iniciais e advogavam uma formação que valorizasse as técnicas de aprendizagem, neste caso, dissociadas dos elementos da reflexão e do pensar a prática pedagógica de forma integral.

Como se pode observar, essa postura paradigmática sustenta a cisão entre o pensar e o fazer, hierarquizando o conhecimento e fragmentando o saber. Ainda eivado dessa compreensão, muitos cursos de formação docentes apresentam esta dicotomia teoria-prática, mesmo com o discurso tido como *politicamente correto* da não-fragmentação do saber, assumido como modismo e não exercido como práxis. A formulação do discurso *politicamente correto* não se sustenta, pois, quando se observa de maneira mais detalhada, verifica-se que esses cursos enfatizam nos primeiros semestres os conhecimentos ditos teóricos para, apenas no final, estabelecer o elo com a realidade escolar do campo de atuação do docente em formação.

A práxis pedagógica dos currículos dos cursos de formação de professores da educação infantil pode ser debatida segundo alguns aspectos estruturantes que estão ligeiramente ligados ao processo formativo do docente. Este primeiro aspecto refere-se à formação teórico-prática, isto é, ao peso destinado a uma dessas vertentes da prática formativa.

A relação teoria-prática nos cursos de formação docente apresenta-se, segundo meu entendimento, da seguinte maneira: ora com ênfase nas questões teóricas, ora nas questões práticas, ora de maneira justaposta e, por fim, de maneira

articulada.

No primeiro caso, a formação inicial favorece o aprendizado dos saberes acumulados e, para tanto, incentiva o contato com os clássicos sem preocupação em fornecer contato com a realidade prática do cotidiano educacional, tampouco em fornecer instrumentos para intervenção na prática educativa.

No segundo caso, a ênfase é dada na prática pedagógica, entendendo que a teoria é esvaziada da práxis: *na teoria é uma coisa, mas na prática é outra*. Neste caso, advoga que a teoria não tem oferecido subsídio para a intervenção pedagógica necessária à práxis educacional, portanto, para formar o educador, é necessário inseri-lo no cotidiano da prática educacional, e esta lhe ditará o processo e construirá sua formação.

Uma terceira visão surge da angústia dessas duas posições, é quando estas duas tendências aparecem de forma justaposta sem articulação nem integração, cada uma trabalhada de forma descontextualizada.

Quando se considera a teoria mais importante do que a prática (como no primeiro caso), termina-se por entender que é, na prática educacional, que serão aplicadas as teorias pedagógicas. Neste sentido, surgem as padronizações de sistemas de ensino, que terminam por procurar ajustar toda e qualquer realidade às teorias pré-formuladas e tidas como dogmas que precisam ser seguidos ao pé da letra.

Essa compreensão se agrava à medida que somamos, à suposta dicotomia entre teoria e práxis, a separação entre aquele que planeja e aquele que executa; entre o sujeito que reflete e sujeito que age. É como se a teoria fosse algo inatingível pelo sujeito da ação, que não fosse originada pelo seu pensamento, por um processo de significação ou reflexão da experiência que viveu. Que teorizar se tornasse um exercício permitido para alguns escolhidos, tal qual são somente alguns escolhidos que entrarão, após sua morte, no reino dos céus. (SEIXAS, 2006, p. 49).

No quarto caso, teoria e prática são consideradas elementos inseparáveis no processo de formação de professores. Aqui, vale a máxima de que *se não existe teoria sem prática, é bem verdade que não há prática sem teoria*. Portanto, teoria e prática são elementos articuladores em um mesmo processo. Assim na formação de professores da educação infantil, estes dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel. Neste caso, é preciso compreender esta relação segundo o princípio ação-reflexão-ação.

A teoria e a prática representam duas faces da mesma moeda, portanto uma

não pode ser compreendida sem a outra, pois é entre a teoria e a prática que se estabelece o interjogo dialético e que o dialógico se consubstancia numa práxis, neste caso, numa práxis pedagógica.

Com a fragmentação do saber e o estabelecimento da dicotomia entre os que pensam a educação e os que a executam, termina-se por negar a autonomia docente de gerir seu próprio caminhar, de pensar a prática educativa e por desconhecer a sua capacidade intelectual de refletir e de gerar e gerir suas próprias estratégias metodológicas.

Entre os paradigmas que disputam ou disputavam a predominância no cenário pedagógico, destacam-se dois grupos: o que procura identificar “os saberes” e o que defende “o saber fazer”. O primeiro, com ênfase numa formação generalista, intelectual; o segundo, de ordem mais técnica, se preocupa com as questões pragmáticas. Estes paradigmas não desapareceram do cenário pedagógico, porém cederam espaço para paradigmas emergentes, onde a complexidade e a multirreferencialidade têm se mostrado como tendência de uma ciência pós-moderna (MORIN, 2007; 2001; MACEDO, 2005).

No entanto, paradoxalmente, observa-se que, com o advento do processo de modernização e democratização da educação, o professor termina por ficar oprimido ante a responsabilidade que dele é esperada e daquilo que lhe é cobrado pelas instâncias superiores. O professor, assim, passa da posição de mero executor de tarefas gestadas por *entendidos* para assumir o papel de protagonista da sua prática pedagógica. No entanto, essa autonomia não tem se efetivado sem conflito e sem uma superatribuição de funções, o que termina por destituir o profissional da condição de pensar apropriadamente a sua prática e de definir adequadamente os fins e objetivos de sua ação pedagógica. Chego, então, a questionar, se, neste momento de crise paradigmática, essa autonomia de fato tem ocorrido ou tem sido mascarada pelo processo de desresponsabilização de certos setores da sociedade e, principalmente, das instâncias superiores.

Essa opressão aparece velada na prática cotidiana, onde o docente tem que, ao mesmo tempo, *planejar* e cumprir a carga horária de ensino e, não poucas vezes, levar trabalhos para casa, além de procurar cumprir as determinações curriculares e outras exigências oriundas do cotidiano da escola, como reuniões com pais, reuniões administrativas, participação em conselhos, preenchimento de cadernetas, entre tantas outras atribuições que lhe são apresentadas, muitas vezes, em curto

espaço de tempo, tornando seu dia-a-dia uma maratona estressante.

A proposição de um amontoado de técnicas de ensino tornou-se por si só, para muitos, capaz de instrumentalizar o docente na sua atuação profissional, funcionando muito mais como receitas prontas e como respostas certas para uma realidade que se sabe ser complexa e que não se deixa aprisionar por modismos, repetições, reproduções ou por disciplinas meramente informativas. Essa realidade que constitui o cenário educacional exige reflexões que extrapolam a dimensão técnica e podem contemplar ações criativas, inéditas e inovadoras.

Torna-se imprescindível entender que a dimensão técnica deve ser compreendida como *mais um componente* da prática formativa e nunca como o *componente*, tendo em vista que ela não pode ser vista como panacéia para todos os males da educação. Porém, não pode, nem deve ser descartada do processo formativo do professor; ela deve integrar um plano maior que contemple a complexidade e a diversidade de dimensões da formação docente.

A formação docente implica na inserção do aluno no cotidiano da prática pedagógica e precisa ser realizada de forma contextualizada, isto é, considerando a realidade local e global, o particular e o geral, sempre na produção de uma práxis, isto é, de uma ação refletida e transformadora, em que os sujeitos, na medida em que a realizam, sofrem as conseqüências dessa ação e são transformados por ela. Assim, a inserção do aluno dos cursos de formação na prática educativa precisa ser realizada de maneira a considerar as especificidades de cada processo formativo e a capacidade de essa inserção se tornar um mecanismo de instrumentalização profissional e permitir que este aluno faça uma reflexão sobre a prática que exerce ou futuramente irá exercer.

Este, porém, é apenas um pólo do processo formativo, simultaneamente, outros mecanismos de mediação do processo formativo são evocados, no intuito de que, da interação da parte com o todo, possa-se conseguir uma formação que não se esgote, mas que se apresente como ponto de partida do que ainda vai tornar-se: professor.

1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A práxis pedagógica implica um compromisso político-pedagógico embasado por sólida formação teórico-prática e um currículo escolar que contemple a

pluralidade, a diversidade, a unidade, a coerência, a compreensão da faixa etária, a participação, o provisório, a cientificidade, a criticidade, a dialeticidade e a dialogicidade, a significação, a articulação e a organização. Especificamente em relação ao processo educativo de crianças, pode-se afirmar tratar-se de uma construção complexa, que não pode ser entendida segundo uma visão *solipsista judaico-cristã*⁸ de inspiração liberal.

O advento da contemporaneidade coloca todos os educadores em um cenário que exige uma postura crítico-reflexiva sobre a sua práxis pedagógica, ante a necessidade de articular saberes anteriormente fragmentados e compartimentados, no intuito de construir uma identidade pedagógica ao mesmo tempo singular e plural, que possa dar conta de um universo complexo de certezas e incertezas.

A legislação e as reformas curriculares que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais nos últimos anos trouxeram consigo uma perspectiva para a formação docente e para a práxis pedagógica que abre possibilidades de reflexões muito interessantes. Evidencia-se a necessidade de estudos mais detalhados para estabelecer as dimensões da prática educativa da relação educador-educando no cotidiano da sala de aula, principalmente no que diz respeito à formação do profissional que trabalha na educação infantil, tendo em vista a relação dialógica entre as áreas de formação de professores e a educação infantil que, até então, desenvolveram atividades em paralelo (CAMPOS, 1999).

Em relação à educação infantil, as reflexões sempre se mantiveram no que diz respeito à formação de professores, com grande ênfase sobre o desenvolvimento infantil e sobre como as crianças se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação, levando em consideração, na formulação de propostas pedagógicas, a faixa etária e o duplo aspecto – *educar e cuidar*. Por outro lado, no que tange à formação de professores, a grande ênfase é dada às correntes pedagógicas e às políticas públicas, mesmo quando se trata do professor da educação infantil, que, na maioria das vezes, no que diz respeito a sua formação, é tido no mesmo patamar de uma formação geral.

No entanto, é preciso contextualizar e, para tanto, basta mirar no retrovisor

⁸ “Só a escola salva” Entendimento de que a escola é a única via de acesso aos bens sócio-culturais da humanidade e, portanto, a única capaz de possibilitar o sucesso na vida do cidadão (MACEDO, 2005).

da história e ver que o sentimento e a política de infância são ainda muito novos, tem pouco mais de dois séculos e, conseqüentemente, também o é a discussão em torno da formação do profissional que irá atuar nesta etapa da educação básica.

Segundo Wajkop (1997) um novo sentimento de infância surge com os trabalhos de Rousseau (1712) e Pestalozzi (1749), que dão maior visibilidade e proteção a este grupo etário, principalmente na busca do seu lugar como categoria social. Como afirma Brougère (1997. p. 90), “Foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza, para que se pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas”. Passou-se ter uma imagem social contraditória de criança, uma vez que ela era compreendida como um adulto em miniatura e, ao mesmo tempo, temia-se o que ela poderia se tornar.

O rompimento com a educação verbal e tradicionalista tem início com Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909) e Decroly (1871-1932), que defendiam uma educação sensorial, ativa, lúdica e naturalista (WAJKOP, 1997).

Nas correntes pedagógicas contemporâneas, a inclusão de reflexões de cunho psicológico na educação pré-escolar tornou-se imprescindível dada a grande relevância social assumida por essa temática, principalmente depois dos trabalhos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), que muito contribuíram para a compreensão do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, do processo educativo.

Nesta perspectiva, pode-se perceber que o conceito de criança não é algo pronto/acabado; ele evolui com o tempo e de acordo com as condições históricas, políticas, culturais de cada época, obrigando a compreender a criança como um ser histórico, ativo e que se encontra num contexto que precisa ser desvelado, para que se possa melhor entender o papel social do seu ser criança como ator/autor da sua identidade pessoal.

Segundo Macedo, (1999, p.92):

O ator / autor social criança é um Ser que pensa e deseja, alterar-se e autorizar-se em meio as possibilidades e limites da instituída e instituinte convivibilidade social, é um sujeito contextualizado, portanto está inserida numa classe social, numa família, numa cultura e não raro, cultura uma religiosidade. Ademais, está marcada pelos âmbitos da etnia e do gênero, pelos quais, sincrônica ou assincronicamente, constrói um certo processo identitário. É um ser relacional, por conseqüente, construindo com o outro, e é aqui que o sujeito complexo se mostra, demandando acima de tudo uma leitura multirreferencial do seu estar-no-mundo.

Não mais se compreende ou aceita a idéia de que, na sua escolarização, a criança será “encaixada em alguma teoria e/ou método”, visto que a multiplicidade de sua experiência não permite esse processo de afunilamento e de desmonte do ser-criança; ela precisa ser compreendida na sua complexidade. Portanto, a sua escolarização deve ser repensada conforme este novo entendimento de criança, que não pode ser aprisionado neste ou naquele método ou teoria de ensino, porém que se atualiza constantemente na dinâmica do real.

No Brasil, as políticas públicas de valorização e profissionalização dos docentes da educação infantil ganharam visibilidade com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica de Assistência Social (1993) e a LDB (1996), instrumentos que inseriram a criança no interior do sistema escolar, na educação básica, e que, segundo Kishimoto (1999), garantem o direito da criança à educação e obriga o Estado à existência de instituições que possam atender à demanda.

Ainda segundo Kishimoto(1999), a formação do profissional para a educação de criança vinha sendo oferecida historicamente pelos cursos de pedagogia, e o exercício profissional estendido aos egressos dos cursos de magistério de nível médio e a leigos. Por meio de dados estatísticos, ela comprova que o curso de pedagogia desde a sua criação no Brasil sempre tratou da formação do docente da educação infantil, o que legitima a defesa de que a formação do docente para educação infantil deve ocorrer nos cursos de pedagogia.

Quando me refiro à articulação dos saberes no contexto da prática pedagógica, considero a multiplicidade de aspectos que implica esta realidade, principalmente quando se parte de uma perspectiva de análise que diz respeito às questões curriculares.

O conhecimento escolar, socializado pelo currículo através das diversas disciplinas, é apresentado e representado hierárquica e fragmentariamente. A "grade" instituída como representação formal do currículo, embora desconhecida pelos alunos, parece demarcar, também em suas representações, os diversos campos do conhecimento, "enquadrando-os" de acordo com o peso de cada um conferido institucionalmente. (SÁ, 1995, p.12)

Outro aspecto que merece igual destaque diz respeito ao entendimento que se tem do aluno da educação infantil

como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, ao lado do domínio sobre os conteúdos, é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem. (CAMPOS, 1999, p.137).

No exercício de sua função, os professores da educação infantil estão em constante interação com a diversidade de saberes: o saber; o saber ser; o saber interagir; e o saber fazer, isto porque ele tem como campo de atuação uma realidade diversa, portanto multicultural e complexa. (CAMPOS, 1999)

Uma proposta educativa que vislumbre a possibilidade de uma educação multicultural deve propor, acima de tudo, a análise crítica dos currículos monoculturais⁹ e a sólida formação crítica dos professores no intuito de desenvolver estratégias próprias para a educação, procurando compreender essas estratégias na totalidade da cultura e da visão de mundo desses professores (GADOTTI, 1998; ROSA, 2002; MACEDO, 2005; APPLE, 2006; MORIN, 2007).

É necessário que haja uma busca de sentido para compreensão dos saberes necessários à docência. No entanto, essa busca inevitavelmente recai na multiplicidade de manifestações sobre o significado da prática docente, indo além da relação com os saberes cognitivos, epistêmicos, incluindo questões afetivas e efetivas da ação metodológica e da construção da dimensão social como fator essencial para a análise do multiculturalismo (MACEDO, 2005; FREIRE, 2002; MORIN, 2007).

Nada mais angustiante para o educador do que se deparar com uma realidade cotidiana sem uma noção mínima do *que-fazer*¹⁰. Esse o *que-fazer* dará sentido a sua práxis, mas exige o domínio de certos saberes que precisam estar articulados de maneira que se consubstanciem numa sólida formação ético-política, bio-psico-social e que desenvolvam competências múltiplas capazes de dar conta de

9

Diz-se do currículo que tem suas bases educacionais numa visão eurocêntrica, masculino e ocidental (cristão), desconsiderado toda diversidade e manifestação da pluralidade cultural existente.

GADOTTI, 1998; ROSA, 2002; MACEDO, 2005; APPLE, 2006).

¹⁰ Trata-se de uma expressão por mim alcunhada, utilizada para designar o fazer cotidiano. Ela tem o objetivo de enfatizar o a-con-tecer da prática docente no seu dia-a-dia.

uma realidade complexa, que, ao mesmo tempo, é singular e plural, uma realidade pautada na diversidade, no respeito e acolhimento da diferença.

Assim, o docente da educação infantil não deve entender apenas de estágios de desenvolvimento da criança, ele precisa estar apto para lidar com o desafio da complexidade que envolve este ser no mundo, o ator/autor criança, e suas múltiplas relações, destacando-se as referências concernentes ao seu universo, seja de ordem material, política, econômica ou cultural (MACEDO, 2005).

Isto implica dizer que políticas generalistas presentes nos currículos dos cursos de formação do educador de crianças tendem à uniformidade, tomando essas crianças, arbitrária e autoritariamente, como se fossem todas iguais, o que causa prejuízos incalculáveis para sua educação e enormes transtornos para o educador, que, tentando adequar-se às políticas que são continuamente implementadas, terminam por não considerar as reais necessidades de suas turmas e, como conseqüência, não exploram o universo de possibilidades educativas que, a todo momento, surge em sua sala de aula nesse contato direto com o rico e desafiador universo das crianças.

Assim, a práxis pedagógica do docente da educação infantil implica numa ação transgressora, capaz de superar ditames postulados pela política globalizante e neoliberal implementada pelos curriculistas oficiais, e, num gesto de ousadia, capaz de construir uma relação autêntica no cotidiano da sala de aula (MACEDO, 2005).

A práxis pedagógica, assim, importaria na ação sistemática do pensar e do agir no contexto das relações educacionais, de forma a provocar no sujeito desta práxis a reflexão sobre sua ação, de maneira que sua ação seja sempre uma ação refletida. Implica, portanto, uma leitura de mundo, uma leitura e interpretação da realidade, a qual será sempre refletida e compreendida segundo a intencionalidade dos atos, as referências e as relações estabelecidas pelos sujeitos que, ao produzirem a ação educativa, sofrem as conseqüências desta ação, portanto, são educados por ela. Assim, a práxis pedagógica é uma ação revolucionária, criativa, transformadora e, conseqüentemente, ética, estética e libertadora. (APPLE, 2006; CHAUI, 1995; FREIRE, 2001, 2002, 2003, 2005; RIBEIRO, 2001; SEIXAS, 2006; SERPA, 1987; VÁZQUEZ, 2007).

Daí a grande preocupação com a formação deste educador que terá que enfrentar, no seu cotidiano, a crise de paradigma da sociedade atual e, ao mesmo

tempo, colaborar com a construção de novas bases para um mundo que caminha em arquipélagos de certezas, imerso num oceano de incertezas. (MORIN, 2007)

1.3 CURRÍCULO, MULTIRREFERENCIALIDADE E COMPLEXIDADE

O currículo é um macro conceito educacional complexo que, na diversidade e nas contradições, se constitui num dispositivo mediador de formação planejada e organizada, abrangendo controle, regulação, como, também, caos e desorganização. Cultiva, portanto, um projeto ético-político, uma visão de mundo, de educação, de aprendizagem, de escola, de professor, de aluno, de cidadania e, como fenômeno movente, contraditório, dialógico, interativo, intersubjetivado, o currículo também é emergência e acontecimento (MACEDO, 2000b).

Quando falo em currículo, preciso abrir o leque de entendimento para analisar aspectos que influenciam toda a concepção e construção dos sujeitos envolvidos no processo, o que implica na superação da visão solipsista e reducionista que vê o currículo como programa ou grade curricular apenas.

Assim, a formação do educador é resultado de uma condição histórica, trabalhada de maneira que os elementos teórico-práticos estejam articulados, consubstanciando o entendimento de que o processo formativo é contínuo e que não cessa na conclusão de um determinado curso tampouco se concretiza só pela participação ativa no cotidiano educacional.

Observo que a ascensão da ciência e da tecnologia introduziu na consciência uma ordem mecânica que, junto com outros fatores, criou uma tendência a marginalizar todos os tipos de saberes que não o científico (MACEDO, 2005). Embora possa parecer implausível, a atividade racional já foi vista com outros olhares, destacando-se a arte, o amor etc. Ao contrário do que se vê hoje, em que a racionalidade é associada à ciência e considerada como capacidade lógica, analítica objetiva e neutra, em outros tempos, a razão já foi compreendida de outra maneira.

Amparados nos padrões da modernidade da fragmentação cartesiana, os currículos foram aos poucos ganhando essa forma fragmentária que hoje se conhece. Quando não havia a preocupação com uma educação de massa, a formação se dava pelo aprendizado do ofício do mestre, que tinha como preocupação deixar para a posteridade seus saberes acumulados ao longo da vida. Assim, o fiel discípulo aprendia de maneira diversa e dinâmica um pouco de tudo na

totalidade da fonte do seu conhecimento – o mestre.

Nesta dinâmica nem sempre se aprendia o programado, o pré-estabelecido. O aprendizado não se dava por partes e, muitas vezes, o discípulo se deparava com situações-problema bastante complexas que exigiam dele saber lidar com as certezas e as incertezas, situações que o obrigavam, muitas vezes, a lidar com o caos.

Essa relação foi aos poucos ganhando novas características com as transformações advindas no final da idade média e as mudanças sócio-político-econômicas produzidas no renascimento e no início da idade moderna. Os postulados iluministas e as transformações da era industrial terminaram por contribuir na construção de novas relações sociais.

Essas mudanças na forma de organização da sociedade resultaram em transformações na maneira de ver o mundo, de pensá-lo e de se relacionar com ele, e isto, em termos educacionais, implicou também na maneira de organizar a escola, que, em muito, se distanciou da prática educativa descrita anteriormente.

Essas transformações por mais abrangentes que tenham sido não mudaram por completo certas relações estabelecidas no interior da escola. Não pretendo um endeusamento da idade média tampouco seu obscurantismo; chamo a atenção para a maneira como professor-aprendiz passa da posição de mestre de alguns e divulgador dos saberes de seu ofício para vivenciar uma realidade pautada nos mecanismos da racionalidade e de saberes que importa em dimensões que vão além do seu ofício (mesmo que o professor tenha continuado como o detentor do conhecimento).

Nesta perspectiva, posso dizer que a sabedoria tradicional do mundo se aproxima da aceitação simultânea da simplicidade e da complexidade, da ordem, do caos, do uno e do múltiplo, do eu e do outro. Assim o caos instiga a criatividade e é propiciador da inventividade, pois desafia os padrões vigentes e instiga a adoção de novos caminhos e novas estratégias de vida, instiga, também, a andar na corda bamba entre a supersimplificação e a supercomplexidade, no entrelaçamento entre a ação direta e indireta e a tomada de decisões durante o movimento de velamento e desvelamento.

A dinâmica das relações “microscópicas” – aqui compreendida por nós como as relações construídas no cotidiano do processo educativo – pode dar margem a um caos traduzido no imprevisto das múltiplas referências trazidas pelos diversos sujeitos da educação, no acaso dos resultados de seus processos diferenciados de construções de conhecimentos, no instável

das próprias relações entre subjetividades múltiplas e, longe de inviabilizar uma *práxis pedagógica*, poderá construir novas *práxis*, cuja ordem se pautará na flexibilidade, na interatividade. (TOURINHO, 2000, p. 11)

Assim a reforma do pensamento implica numa postura de articulação dos saberes necessários à *práxis* docente. Essa articulação necessita de uma experiência solidária que supere a mera integração de saberes ou justaposição de disciplinas que, hoje, constituem o currículo de formação do professor da educação infantil.

Essa solidariedade pressupõe a compreensão de que não se vive num mundo desconexo, nem se vive sem referências, ou a partir de uma única referência. Pelo contrário, vive-se num mundo complexo e interligado e que, a todo instante, se depara com referências múltiplas. Esse é um dos princípios do pensamento complexo, isto é, um dos fundamentos da reforma do pensamento conforme preconiza Morin (2001).

Quando se faz a experiência da solidariedade para com todo o universo, termina-se por se libertar da patologia de pensar que se é apenas fragmento desconexo. Abandona-se a ênfase no eu isolado e na consciência de que só se sabe individualmente para adquirir a consciência do que também se sabe junto. Isto pressupõe uma abertura para ensinar ou aprender com todos, até com quem menos se espera.

Pautado no princípio da solidariedade, (PERRENOUD, 2003; MACEDO, 2005) o currículo não mais será um mero instrumento de manipulação e alienação; deixará de ser um instrumento ideológico das lições dicotômicas do certo e do errado e implicará num processo de contextualização de saberes necessários não à lógica do mercado, mas à formação do cidadão crítico e apto a lidar com as incertezas, com o inesperado. Não implicará no ensino das respostas certas, seguras, previsíveis para hipotéticas situações, gestadas em laboratórios e gabinetes. Pelo contrário, o currículo inspirado na complexidade respeitará a diversidade e preparará o cidadão para enfrentar os imprevistos e trabalhar a criatividade de maneira dinâmica e revolucionária, portanto não poupará ousadia no ato transgressor do seu ser-sendo, na medida em que se revela como *práxis* pedagógica construtora da autonomia. Com isso não estará pondo fim às contradições existentes no seio da sociedade e da educação; estará preparando melhor o profissional para saber lidar com elas.

Dessa maneira, supera-se a ênfase exclusiva da lógica, da análise e da objetividade e passa-se a assumir a habilidade de pensar esteticamente de modo a incluir a análise, mas reconhecendo seus limites, superando o foco obsessivo no controle e na previsão; engendra-se, assim, uma sensibilidade para com a emergência e a mudança. Adota-se uma nova compreensão do tempo e dos espaços de aprendizagem de crianças e se compreende melhor como transitar neles.

A concepção de tempo ligada a processos construídos no “microcosmo”, não de um tempo eterno, no sentido de uma abstração, mas um tempo construído em seu devir e sugerindo um mundo de incertezas, de instabilidades, remete-nos a novas possibilidades de desenvolvimento de práxis pedagógicas mais abertas, menos preocupadas com os fundamentos de uma prática estruturante e sim com a “potência criadora” do próprio tempo. (TOURINHO, 2000, p. 11)

Se o currículo para a formação do professor da educação infantil que hoje existe apresenta-se dilacerado e distante da realidade, seja pela ação nomotética¹¹ ou solipsista, o melhor que se pode fazer é agir com honestidade, com sinceridade e com sensibilidade, lembrando que a mudança nunca é provocada por uma pessoa, mas sim pelo *feedback* de todo o sistema.

Impera dessa maneira o pensamento ecológico de que, quando se está no mesmo barco, é preciso fazer-se participante com o outro e juntos construir alternativas no sentido de navegar pelo oceano de incertezas, respeitando as particularidades do outro e, ao mesmo tempo, fazendo respeitar as suas. Ninguém é o dono do barco, todos são passageiros em busca do porto comum.

Assim supera-se a concepção bancária da educação, pois, como no dizer de Freire (2001) e Morin (2001a), o pensamento como processo de aprendizagem é igual a saber pensar, em lugar de um “banco” de conhecimentos. Assim a abordagem reflexiva é igual ao uso do diálogo e do exercício das habilidades mentais para aprender a pensar.

Infelizmente, não fomos educados para o pensar. A verdade é que não aprendemos ainda a pensar. A nossa pedagogia é marcada pela aquisição de conhecimentos, e não por uma efetiva construção do saber-ser. O aprendizado do pensar é ainda uma promessa pedagógica em nossas práticas cotidianas. (GALEFFI, 2001c, p.146)

E por que educar para pensar?

¹¹ Segundo Macedo (2005.p.192), que serve às generalizações. Diz-se de uma ciência nomotética, uma ciência preocupada em construir conhecimentos generalizáveis.

Porque o conhecimento precisa ser revisitado pelo pensamento, e o pensamento é o que há de mais valioso para o indivíduo e a sociedade. O educador de criança deve ser educado para saber pensar e saber fazer pensar.

As inteligências e a criatividade educadora são potenciais inclinações que poderão ser desenvolvidas ou não, dependendo do estímulo ou do contexto sócio-cultural existente. Assim, não se pode avaliar a formação de um educador e o currículo de sua formação num sentido estrito, pois se trata de um complexo integrado por inclinações iniciais e oportunidades sociais.

A informação não deve dominar o ensino, e ambos não devem ser confundidos com formação e, muito menos, com educação.

Muitas vezes, o professor da educação infantil encontra pouca ou quase nenhum conceito subsunçor¹² capaz de aportar as mais variadas perspectivas e referências do ato educacional que diga respeito à educação infantil. Largado, assim, a criatividade individual fica subordinada às crenças rotineiras e ritualizadas do dia-a-dia, as quais são tão internalizadas que os educadores nem percebem que elas existem. Os seus alunos entram e saem anos após anos, mas o “sistema” permanece basicamente o mesmo. Os desafios são constantemente renovados, o mundo em sua volta muda e oferece inúmeras situações-problema, mas a sua prática continua a mesma, pois não foi formado para pensar nem para fazer ponte entre as diversas circunstâncias. À medida que vai se firmando como profissional durante anos nessa etapa de ensino, esse educador, não raras vezes, vai se tornando também menos aberto à mudança. Há aí uma redução no fluxo de criatividade e no entusiasmo e dinamismo com que conduz as atividades em sala de aula, ou melhor, na forma como exerce sua práxis pedagógica no ato educativo. Perde-se, assim, a flexibilidade caótica capaz de dinamizar o processo educativo, pois este não é desconexo da realidade.

Abro aqui o espaço para a discussão do conhecimento como rede de significados. Se compreender é apreender a significação, e apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação é ver a coisa em suas relações com outras coisas...(CHAVES, 1999).

¹² Diz-se do saber que funciona como âncora, portanto implica num conceito que remete à idéia existente na estrutura do sujeito e que é capaz de, diante de uma nova informação, estabelecer significação e agir como instrumento que possibilita a construção do conhecimento. (MOREIRA & MASINI, 1982)

Verifico que, ao ouvir uma palavra, uma frase, uma narrativa, um acontecimento qualquer, uma rede de outras frases, narrativas, acontecimentos, palavras, conceitos, imagens, sons, entre outras lembranças, é ativada. Portanto, será preciso entender que a coisa tida como sem sentido, a coisa bruta, significa algo em que as relações ainda não foram apreendidas.

Nestes termos, posso dizer que compreender é apreender o significado, e apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos.

Desperta-se desta forma a

consciência intencional ou **intencionalidade**, isto é, como “consciência de”. Toda consciência, diz a fenomenologia, é sempre consciência de alguma coisa (...). A consciência realiza **atos** (perceber, lembrar, imaginar, falar, refletir, pensar) e visa a conteúdos ou **significações** (o percebido, o lembrado, o imaginado, o falado, o refletido, o pensado). O sujeito do conhecimento é aquele que reflete sobre as relações entre atos e significações e conhece a estrutura formada por eles (a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem, o pensamento. (CHAUI, 1995, p. 119).

Com essa compreensão, passa-se a entender que os significados constituem feixes de relações, e estas relações se entrelaçam e se articulam em teias, em redes, construídas social e individualmente e em permanente estado de atualização. Neste caso, passa-se a conceber o currículo como produto e processo de final aberto, instituído e instituinte, que, na relação cotidiana da práxis pedagógica, apreende o significado das coisas e, em inúmeros casos, ressignifica e nomeia (no sentido de atribuir significado à coisa bruta) tantas outras coisas no processo constante de atualização dinâmica, exigida pela realidade.

Tanto no âmbito individual quanto social, a idéia de conhecer aproxima-se da idéia de enredar, isto é, não se pode ser detentor de um conhecimento, de um saber sem estabelecer com ele uma rede de múltiplos significados e de inúmeras dimensões, que, muitas vezes, se revela ambígua, contraditória, parcial, incompleta e, tantas outras vezes, na sua opacidade, não se permite desvelar plenamente.

Para Ardoino, segundo Burnham (1998), analisar é acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo mais globalmente por meio da familiarização, nele reconhecendo a relativamente irremediável opacidade que o caracteriza. Isto implica na explicitação e elucidação do processo em movimento, que, enquanto se renova, se recria, na dinâmica da intersubjetividade, da inserção na sua intimidade, na multiplicidade de significados, na possibilidade de negação de si mesmo, que

caracteriza o sujeito das relações sociais. É uma análise que pretende ser hermenêutica, que pressupõe a interpretação, a produção do conhecimento.

Considerar a análise do currículo como um processo de familiarização, de penetração na sua complexidade requer abertura dos sujeitos que ali interagem, entendendo tal abertura segundo a polissemia que esta complexidade exige: abertura de-si-para-si-mesmo, de-si-para-com-o-outro, de-si-e-com-o-outro-para-o-mundo múltiplo em que se convive. Mas esta abertura não é suficiente para tal inserção; ela não tem significado se não se constituir na condição de permitir a construção de sujeitos autônomos. (BURNHAM, 1998).

Assim o currículo de formação do educador da educação infantil implicará num currículo que o prepare para estabelecer conexões em redes, sempre atento aos rumos dos acontecimentos e das coisas em constate metamorfose¹³ nessa sociedade contemporânea. Portanto, não se pode mais conceber que a formação desse profissional esteja restrita ao aprendizado de saberes sedimentados em ementas de disciplinas desconexas da realidade tampouco poderá estar presa às grades curriculares que veiculam o mito da integração de saberes, só por estarem no mesmo plano de uma folha de papel, interligados por traços que não correspondem à realidade, a qual é dinâmica e não se deixa aprisionar por nenhuma forma de abstração metódica ou estratégia institucional de sedimentação e fixação de parâmetros e diretrizes reguladoras.

Esse currículo provocará a construção de saberes subsunçores capazes de corroborar na construção de uma comunidade planetária organizada e superar o egocentrismo e o etnocentrismo, tratando da ética e da compreensão, tolerando o outro com sua diferença, zelando pela democracia, pelo diálogo, pela participação e pelo cuidar da terra e do homem/mulher, pois o todo está na parte que está no todo, e isto implica dizer que os saberes neste currículo serão saberes articulados pela dinâmica do pensamento complexo e das múltiplas referências que dão sentido à práxis pedagógica (MOREIRA & MASINI, 1982; MACEDO, 2005; MORIN, 2007).

Destaco, ainda, que as ciências, a tecnologia e os esforços para construção de um mundo melhor não foram irrisórios; foram esforços fragmentados e desarticulados, fundamentados na lógica do individualismo, da

¹³ Tomo o termo metamorfose, aqui, no mesmo sentido que tomei o termo transformação, isto é, tornar-se aquilo que se é, sem, no entanto permanecer o que já era, pois não importa numa mudança de uma substância noutra coisa que ela não é, mas implica numa mudança qualitativa que faz com que “a coisa” não mais seja como era antes.

monorreferencialidade, da pura e seca objetividade da racionalidade científica; foram esforços que desconsideraram o homem/mulher como um todo (MACEDO, 2005; MORIN, 2007).

...a tentativa de formularmos um conceito de educação que se revele unívoco e que possa abranger numa unidade de sentido o conjunto das tendências pedagógicas praticadas mostra-se refém de uma “consciência infeliz” (o conceito é de Hegel), que frustra-se na tentativa de referendar uma perfectibilidade diante da facticidade humana. Por outro lado, nada impede que possamos responder, mesmo que provisoriamente, aos apelos de uma mediação com o *mundo*, construir um estatuto de educação a partir mesmo de uma hermenêutica da finitude que lhe é inerente. (CALLONI, p. 7).

É claro que imerso em toda essa problemática não deixaram de existir propostas alternativas de sociedade que insistiram, resistiram e conviveram com o paradigma dominante e conquistaram também grandes avanços na construção de um novo mundo, uma nova sociedade, uma nova escola e, conseqüentemente, lançaram o paradigma para uma vida melhor.

Num mundo onde os saberes encontram-se fragmentados e compartimentados, o maior desafio que existe é articulá-los em uma totalidade, pois eles se encontram de tal forma compartimentados que parece impossível articulá-los. A fragmentação dos saberes tem sua origem na modernidade, cuja lógica centra-se no princípio de que é impossível conhecer a totalidade sem dividi-la, por isso é preciso fragmentá-la, para que a estudando isoladamente se possa chegar ao conhecimento.

...o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2006, p.28)

Esta lógica aplicada à educação gerou uma patologia que se pode caracterizar da seguinte maneira: primeiro se concebe a divisão do trabalho e a sistematização do processo de ensino/aprendizagem, o que permitirá o planejamento curricular com ênfase no alcance dos objetivos pré-definidos de modo eficaz onde cada meta é buscada como parte isolada do processo e cada especialista é responsável por uma parte desse processo.

Esse processo burocratiza a educação, separando o *fazer* do *saber*, a teoria da prática. Assim, a autoria do professor se reduz à transmissão de conteúdos como pacotes fechados e imutáveis. A produção e a distribuição do saber são separadas

do acompanhamento do processo de aprendizagem e não permitem a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos. Ademais, a autoria se reduz a quem cria o material didático, fazendo do professor pólo separado do processo.

Assim, não basta mexer na forma e no conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino, o que não quer dizer que não precisem ser reformulados. É necessário modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos e articular os saberes multirreferenciais de todos os envolvidos com a realidade educativa, ou seja, as transformações devem ocorrer desde o projeto até as vivências e dinâmica do cotidiano (MARTINS, 1998; BURNHAM, 1998; MACEDO, 2005; MORIN, 2001; 2007).

Conforme afirma Serpa, “as interpretações homem-mundo manifestam-se através de uma rede de relações interativas e de uma estrutura de significados, que conceituam o homem concreto e sua historicidade”. (1987, p.21).

Essa conceituação do homem concreto e sua historicidade implica na necessária construção de espaço/tempo de aprendizagem capaz de possibilitar a vivência da objetividade e da subjetividade de maneira integrada e o desenvolvimento dos sujeitos em suas inteirezas com vistas à construção individual e coletiva de significados. Novas competências e dinâmicas curriculares precisam emergir. Para isto, é necessário problematizar novos e velhos métodos para, numa relação dialética e dialógica, germinar o diálogo, a troca de experiências, a discussão, a reflexão crítica de informações compartilhadas, a articulação de diversos saberes segundo as mais variadas referências dos mais diversos ângulos e sentidos e da desconstrução e reconstrução de novos conhecimentos.

Com essa concepção, podemos pensar na relação sujeito-objeto como uma relação histórica, transcendendo as interpretações do solipsismo e do positivismo.

A rede de relações interativas e a estrutura de significados constituem a objetivação do sujeito e o historicismo do objeto, que tornam a relação sujeito-objeto relativizada. Essa relação ocorre no espaço / tempo histórico. (SERPA, 1987, p.21).

Neste contexto, redes de saberes e competências, estabelecidas conforme as múltiplas relações, devem ser tecidas por meio de posturas de solidariedade, de cooperação e abertura para autoria coletiva, implicando sempre num desvelamento constante do currículo que se faz e refaz na cotidianidade pelo compromisso gestado na práxis pedagógica e para práxis pedagógica.

CAPÍTULO II – INSPIRAÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS FUNDAMENTAIS PARA O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE E DA MULTIRREFERENCIALIDADE

Após discutir os saberes do currículo de formação de professores da educação infantil, debatendo a prática docente com base no contexto da crise de paradigmas e no olhar inspirado no pensamento complexo, vejo como necessário explicitar os fundamentos do itinerário desta pesquisa. Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar as inspirações teórico-filosóficas fundamentais para o entendimento da complexidade e da multirreferencialidade, procurando abordar a questão da construção do conhecimento ao longo da história.

Diante desse desafio, farei uma incursão no campo histórico-filosófico, buscando investigar, nesta aventura histórica universal, a construção do conhecimento, como se processou a construção deste saber e como ele se articula no contexto da prática pedagógica. Durante esse itinerário, enfrentei muitos obstáculos, despertei inúmeras dúvidas, muitas incertezas e, até mesmo, questionamentos em relação ao caminho escolhido. Esse percurso passou a ser um percurso de muitas perguntas e questionamentos, de mais incertezas do que de convicções inabaláveis, fundamentos estes que considero elemento fundante e relevante numa pesquisa que se diz pretensamente científica.

Fazendo uma excursão pelo mundo grego, deparo-me com aquele que é considerado marco na formulação do pensamento ocidental: Sócrates.

Revisitar o pensamento socrático é importante não para colocá-lo como fundante do pensamento complexo, pelo contrário, em meio as minhas suspeitas, o vejo como quem está na contramão dessa formulação. No entanto, considero relevante perceber como ele se posiciona diante da problemática do conhecimento.

Sócrates torna-se célebre por seus métodos: ironia e maiêutica. A maiêutica buscava nas pessoas a idéia que tinham a respeito das coisas, isto é, consiste num método capaz de fazer as pessoas *parirem* idéias mais elaboradas, tomando como ponto de partida perguntas simples, interrogações (ironias) organizadas dentro de uma determinada temática. Consiste, portanto, em fingir-se de tolo, “João sem braço” e fazer perguntas até a pessoa ficar sem saída. Corresponde à atitude de graduar as indagações até a pessoa que, presunçosamente mete-se a sabe-tudo, entrar em incoerência e, acuada e cabisbaixa, admitir sua estupidez e

conseqüentemente chegar ao conhecimento verdadeiro (maiêutica). (PENHA, 1998; CHAUI, 1997; ROSSI, 1996)

Em relação ao conhecimento, Sócrates se posiciona como aquele que desconhece e que, portanto, está grávido, em dores de parto. No entanto, suas formulações indicam a busca de um conhecimento (uma verdade) que pudesse ser válida de forma indistinta para todas as pessoas. (PENHA, 1998). Essa postura socrática está eivada do princípio da unicidade, que me parece ser o fermento suficiente para a construção do saber pautado na monorreferencialidade, partindo do princípio de que é possível encontrar um elemento que dê conta da realidade e seja suficiente para levar ao conhecimento verdadeiro.

Ao sondar o pensamento de Platão, observo que, para ele, o conhecimento é tido como inato, e a dúvida, de todo e qualquer conhecimento vindo do mundo sensível, passa ser o caminho basilar para se chegar à verdade, pois o conhecimento é aparente, é copia de um conhecimento verdadeiro que se encontra no mundo das idéias. Platão inaugura, assim, uma era de racionalidade, não a racionalidade que passamos a conhecer a partir da modernidade, porém uma racionalidade que se sustenta na razão das idéias. Para ele, a verdade tem que ser lógica, indiscutível, clara, pontual e válida independentemente do espaço/tempo. (MARCONDES, 2007; PENHA, 1998; ROSSI, 1996).

As Idéias platônicas influenciaram e continuam a influenciar muitas posturas pedagógicas no cotidiano das escolas, é o velho lema: “fulano tem o dom pra isso”, “pau que nasce torto nunca se endireita”, “espinho quando tem que furar, de pequeno já traz a ponta”. Esses e outros adágios populares muito freqüentemente repetidos nas escolas deixam clara a concepção inatista que permeia a educação. Além disso, notadas vezes observo que, na escola, o conhecimento racional é privilegiado em detrimento de quaisquer outras manifestações do conhecer humano, pois estas devem se subordinar à racionalidade, já que é aí que reside o verdadeiro saber!

Ao contrário de Platão, Aristóteles vê o conhecimento como fruto da experiência sensível. Formula, assim, a teoria da acumulação de informações advindas por meio dos órgãos do sentido, contrariando o legado platônico do mundo das idéias e jogando na experiência toda possibilidade de conhecer, isto é, se conhece a partir da realidade captada pelos órgãos do sentido. (MARCONDES, 2007; PENHA, 1998; ROSSI, 1996; GILLES, 1979).

Essa forma de conhecimento também irá influenciar muito a prática pedagógica ao determinar que o aprendizado somente é possível pela experiência, ou seja, só, e somente só, se aprende a fazer fazendo, sendo, portanto, desnecessária qualquer tentativa de aprendizado que não esteja calcada na experiência sensível.

A compreensão aristotélica do conhecimento importa numa lógica que tem por objetivo distintamente os procedimentos metodológicos e a procura do caminho “correto” para se chegar ao conhecimento verdadeiro.

Assim a tríade grega (Sócrates, Platão e Aristóteles), tão propalada como gênese do pensamento ocidental, tem sua construção na busca do uno, do conhecimento verdadeiro. Talvez nisso se encontre o germe da organização de um pensamento que opta pela monorreferencialidade e negue a compreensão do mundo a partir de sua complexidade.

Por considerar a discussão da unidade dos opostos e do fluxo universal como plenamente pertinente para a reflexão e compreensão do pensamento complexo, trago para o meio desta incursão o pensamento grego de Heráclito.

Como outros pensadores de sua época, Heráclito acreditava na existência de uma unidade fundamental de todas as coisas (o fogo), uma unidade que comportava a multiplicidade aparente, diferenciando-se de seus antecessores e até mesmo de seus sucessores na cronologia histórica, por compreender a unidade como aquela que comporta a tensão de opostos. Para ele há uma harmonia oculta entre as forças opostas. Aqui está uma das suas grandes descobertas: a unidade dos opostos não consiste em opor o uno ao múltiplo; a multiplicidade constitui-se uma configuração da unidade, é a própria multiplicidade que é adentrada pela unidade. (PENHA, 1998; ROSSI, 1996).

Assim o entendimento de harmonia superaria a idéia de ausência de conflito e crises. O conflito passa a ser entendido como origem de todas as coisas, sem, contudo, indicar que a guerra seja o propósito final, pois esta passa a ser apenas mais um dos pólos da contínua tensão de que consiste a realidade.

É ainda com Heráclito que procuro compreender o caráter mutável da realidade com a noção de fluxo universal. Esta compreensão de fluxo universal, este eterno devir das coisas, não implica em anarquia, desordem, bagunça, mas se constitui na causa comum que atribui medida ao fluxo. Igualmente posso afirmar que a unidade dos opostos é garantida pela tensão própria às coisas que a sustenta.

(PENHA, 1998; ROSSI, 1996)

Vejo nas formulações heracliteanas um dos meus questionamentos: seria esse o germe do pensamento complexo, por apresentar a compreensão da realidade pela aceitação dos contrários como complementares, isto é, conviver e respeitar a contradição, a unidade dos opostos?

Observo que, ao contrário de Heráclito, a tríade não comporta em suas reflexões a relação de unidade dos opostos; considera a realidade sempre a partir de um princípio que considera fundante para explicação de todas as coisas e, portanto, para se alcançar o conhecimento verdadeiro.

Após a conquista dos gregos pelos romanos, esses dois mundos terminam por *fundir-se culturalmente*, podendo-se dizer que Roma conquistou a Grécia militarmente, porém a Grécia dominou Roma culturalmente. Desta relação, aos poucos vai se formando o pensamento ocidental. Destaco também a compreensão de mundo advinda das conquistas romanos, entre elas a influência judaico-cristã.

No mundo antigo, o povo hebreu desponta com a crença num único Deus e com um sistema em que as organizações sociais e religiosas confundem-se. Este povo, segundo a bíblia, também afirmava ser o povo escolhido por Deus, e que, portanto, fora desta nação não havia “salvação”. Herdeiro desta civilização, o cristianismo também manteve esta tradição, mas, por estar em processo de formulação doutrinária, sofre influência do pensamento greco-romano e vai aos poucos construindo seus dogmas e conquistando espaço político junto ao império romano até se estabelecer como poder hegemônico e orientar o pensamento da assim chamada idade média. (MARCONDES, 2007; CHAUÍ, 1997;)

Nestes termos, observo o solipsismo judaico-cristão, isto é, a crença de que fora de sua cosmovisão não há nada que possa se salvar, pois a realidade é determinada pela existência de um princípio uno que governa o mundo e o controla consciente e inconscientemente, não admitindo outra possibilidade fora dela, muito menos qualquer forma de conhecimento que desconsidere essa realidade única como princípio verdadeiro.

Essa maneira de pensar ganha forma e passa ser o pensamento predominante na idade média e forte influência na formação da escola, isto é, aquela que se propaga como única via de acesso aos bens sócio-culturais da humanidade e, portanto, a única capaz de possibilitar o sucesso na vida do indivíduo.

Na idade média, o debate a respeito do conhecimento parece não ter

ganhado novas adjacências. Não queremos com isso reluzi-la a *idade das trevas*, como já foi dito pelos iluministas nem negar a contribuição de seus pensadores no legado do conhecimento da humanidade. Nesse período, o debate a respeito do pensamento de Platão e Aristóteles foi encarnado, respectivamente, pelos pensadores Agostinho e Tomás de Aquino.

Tomo Agostinho como marco da passagem da idade antiga para a idade média, inaugurando, assim, outra era nessa trajetória histórica. Em Agostinho, o pensamento platônico a respeito do mundo das idéias ganha outra roupagem, agora interpretado como realidade divina.

No tocante à fonte da verdade, Agostinho acredita que ela não se encontra na experiência sensível, por esta pertencer ao mundo das realidades mutáveis. Além disso, a alma não recebe indiferentemente as impressões dos sentidos: ela as submete as suas regras, pois, segundo ele, o mundo sensível não apresenta unidade em sentido próprio, ele é indefinidamente divisível, por isso há necessidade de se conhecer a unidade, para ser possível conhecer pensar a multiplicidade. (MARCONDES, 2007; COSTA, 1998).

Nota-se em Agostinho aquela forma platônica de pensamentos que busca ver a perfeição por trás do imperfeito, isto é, ver a verdade absoluta (pertencente ao mundo das idéias) por trás das verdades particulares oferecidas pelas aparências. Para ele, as coisas são criadas por Deus de maneira imutável e eterna, e elas não existem no mundo de idéias, mas na própria sabedoria divina. Afasta-se assim de Platão e mostra sua identidade com ensinamentos bíblicos. (MARCONDES, 2007; COSTA, 1998)

Na superação da dúvida cética¹⁴, seu primeiro obstáculo na busca da verdade, Agostinho lança os fundamentos que sustentarão o conhecimento racional, o que posso considerar como a antecipação do cogito cartesiano. (COSTA, 1998)

Tomás de Aquino procurou estabelecer o equilíbrio entre fé e razão, teologia e filosofia, afirmando que elas não se contrapõem. Ele as distingue e defende a intrínseca afinidade entre elas de forma que se consubstanciem numa unidade. (COSTA, 1998; MORENTE1998; CHAUI, 1997).

Tomás de Aquino introduz o pensamento aristotélico na pauta de reflexão do

¹⁴ A dúvida cética consiste no fim último da busca do conhecimento. Ela importa na conclusão de que a razão não é capaz chegar a um conhecimento verdadeiro (CHAUI, 1997).

cristianismo medieval e o cristianiza, opondo-se ao pensamento platônico presente em Agostinho. A gnosiologia de Aquino funda-se na racionalidade empírica, ele abandona o inatismo e as iluminações divinas. Para ele o conhecimento apresenta-se em dois momentos distintos: o sensível e o intelectual. Em suas reflexões, Aquino afirma que o conhecimento sensível das coisas é aquele que se concretiza mediante a imagem e a forma que são as coisas materiais sem alma. O conhecimento intelectual é aquele que procura ver a natureza das coisas mais profundamente que pelos sentidos, portanto, o transcende, em uma desindividualização das condições materiais. (COSTA, 1998; MORENTE, 1998; CHAÚÍ, 1997).

Foi basicamente no período renascentista que o mundo ocidental sofreu uma gama de transformações culturais, sociais, políticas, artísticas, econômicas e religiosas, que caracterizaram a superação do feudalismo pelo capitalismo, após transição mercantilista, significando, portanto, um momento de ruptura com o pensamento medieval e emergência do pensamento moderno, admitida por muitos como uma retomada do prazer de pensar e produzir o conhecimento por suas próprias idéias, contrapondo-se, assim, às visões tomistas e agostinianas, que galgaram seus espaços no legado platônico e aristotélico.

Saio da idade média e observo que a busca da verdade ainda se faz de forma marcante para se chegar ao conhecimento verdadeiro. A separação entre conhecimento empírico e conhecimento racional ganha certa visibilidade, porém só no momento histórico subsequente é que ela ganhará um corpo delineado sistematicamente.

Até o final da idade média, o método para se chegar ao conhecimento era a *dialética*¹⁵, isto é, algumas deduções pretensamente lógicas, baseadas em certos conceitos básicos e, no caso da idade média, estas versavam sobre Deus. Depois de Aquino, o método aristotélico foi adotado oficialmente pela Igreja, que antes o proibia e o repudiava.

Com Galileu, a modernidade nascente ganha nova forma. Ele utiliza o método

¹⁵ O sentido desta palavra tem tido várias significações ao longo do tempo. Para Sócrates, indicava os meios para se comprovar a verdade. Platão a utilizava através de exposição de contra-argumentação, como meio para se alcançar a essência. Para Aristóteles, dialética se distinguia da analítica, pois esta se preocupa com a comprovação austera a partir de premissas verdadeiras, e a dialética implicaria em raciocínios sobre as opiniões prováveis. A Escolástica medieval a entendia como começo da lógica formal, para tanto distingue dialética retórica e gramática. (CHAUI, 1995; 1997; MORENTE, 1986; MONDIN, 1983; PENHA, 1998; ROSSI, 1996.)

científico da observação e experimentação para alcançar o conhecimento. (MARCONDES, 2007; CHAUI, 1997).

As proposições naturalistas de Francis Bacon de dúvida, observação, experimentação e estabelecimento de leis implicaram em atitudes que contribuíram para novas aventuras no campo da descoberta, invenções e construção do conhecimento. (MARCONDES, 2007)

Essas idéias terminaram por ganhar espaço junto a filósofos como John Locke e David Hume, empiristas que diziam não haver outra forma de conhecimento senão a experiência e a sensação. Segundo eles, todas as idéias são registros de impressões sensíveis. O empirismo opõe-se à tese do racionalismo, nega a idéia de patrimônio *a priori* da razão e afirma que a consciência não tira seu conhecimento da razão e sim da experiência; nega, portanto, qualquer espécie de conhecimento tido como inato. (MARCONDES, 2007)

Por outro lado, o racionalismo consiste em privilegiar a razão entre as capacidades humanas, colocando-a como fundamento de todo e qualquer conhecimento possível. Sendo assim, a verdadeira fonte de conhecimento centra-se especificamente no pensamento, isto é, na razão pura. (PENHA, 1998)

Assim termino por perceber que a relação com o conhecimento ao longo da história ainda constitui-se na procura de um fundamento que possa dar conta da realidade. No entanto toda essa definição ainda parece esconder de forma nebulosa o que está realmente por trás de toda essa polêmica na busca de uma fonte verdadeira do conhecimento.

Talvez o centro da gravidade da investigação a respeito do conhecimento, esteja justamente na discussão da primazia entre sujeito e objeto. Aqui observo que o caminho para se chegar ao conhecimento implica muito no caráter ontológico do sujeito e do objeto, pois, sem considerar esse caráter ontológico nesse processo, este implicará em soluções provisórias que não contemplam a complexidade que implica a própria construção do saber (conhecimento).

Observo aí o surgimento de outras correntes como, por exemplo, o *objetivismo*, que afirma ser o objeto o que determina o sujeito, isto é, o sujeito toma sobre si os predicados do objeto, incorporando-os e reproduzindo-os. Segundo esta corrente, o objeto, como realidade, apresenta uma estrutura definida, que é redefinida pela consciência cognoscente. (CALDERANO, 2008)

Assim analisando, observo que duas saídas se tornam possíveis para este

dilema: uma delas consiste em aceitar uma natureza ideal para todos os objetos, tal como defende o *idealismo*; e a outra afirma que, além dos objetos ideais, há também os objetos reais livres de qualquer ligação com o pensamento. É o postulado defendido pelo *realismo* (CALDERANO, 2008). Porém, como sempre digo, o conhecimento não se deixa aprisionar, ele é dinâmico e toda forma de enquadramento sempre aponta para outra possibilidade e, neste caso, esta posição termina por apontar outras possíveis concepções, sem com isso querer afirmar a impossibilidade das formulações conceituais, porém afirmando a sua provisoriedade, pois estas serão sempre temporais.

Segundo a corrente idealista, o que realmente importa são as idéias não no sentido platônico, mas como processo que orienta a ação humana e que pode ou não ser realizável. Para esta corrente, as idéias não partem das coisas exteriores, mas da consciência subjetiva. Assim, o ser é dado na consciência. Há certa distinção entre o pensamento platônico e o agostiniano, porém mantêm a mesma tradição, pois, se, para o primeiro, a origem do conhecimento está no mundo das idéias e, para o segundo, em Deus, agora a origem do conhecimento está no eu, no sujeito, de onde partem as idéias. (CALDERANO, 2008)

Ao trazer a discussão para o pólo do sujeito, o idealismo, abre-se um leque para a diversidade de compreensão do mundo, porém ainda se mantém a tradição da busca da verdade, capaz de dar conta de toda a realidade. Uma verdade que seja capaz de explicar o mundo e manter a tradição da monorreferencialidade.

Verifico ainda que o idealismo epistemológico husseriano congrega-se com o objetivismo fenomenológico.

Por idealismo epistemológico, entendo o ramo da filosofia que trata dos problemas relacionados ao conhecimento e sustenta a inexistência de coisas reais fora da consciência, enquanto o idealismo metafísico, que procura esclarecer como as pessoas entendem o mundo, fundamenta-se na concepção de que a realidade é baseada em poderes ideais e forças espirituais. (CALDERANO, 2008)

O objetivismo fenomenológico, por sua vez, implica na afirmação de que o objeto que sustenta a essência não consiste num ser real fora do pensamento. Assim, o núcleo da questão está no objeto, isto é, o reino objetivo das idéias, ou essência. Contrariando essa lógica, o subjetivismo busca fundamentar no sujeito a problemática do conhecimento humano. O subjetivismo deposita no mundo das idéias os princípios do conhecimento. Assim, esse sujeito não se constitui um sujeito

concreto do pensamento, mas um sujeito que transcende, isto é, um sujeito superior. (CALDERANO, 2008)

O realismo corresponde à concepção contrária aos postulados do idealismo e constitui-se na aceitação de que são os fatos e as realidades que governam os atos das pessoas. Defende a existência de uma realidade exterior, que independe do conhecimento que dela se tenha. Segunda essa corrente, o conhecimento verdadeiro corresponde à coincidência entre juízo e o fato. Sua cardinal dificuldade reside em ajustar precisamente a possibilidade de contatar os fatos independentes e estabelecer a equivalência entre realidade e juízo. (CALDERANO, 2008)

No entanto é com Kant que notamos a busca pela conciliação entre o realismo e o idealismo e entre o racionalismo com o empirismo. A filosofia kantiana, quando tomada a partir destas antíteses, apresenta-se como um apriorismo ou transcendentalismo. Nesta perspectiva, manifesta-se como fenomenalismo: concepção teórica que afirma que as coisas não podem ser conhecidas como são em si, mas na forma como se apresentam. (CALDERANO, 2008)

Assim o fenomenalismo implica no mundo das aparências, o que significa dizer que as coisas que se tem diante de si, nem sempre são as mesmas coisas em si, mas são as aparências das coisas. Este (o fenomenalismo), na medida em que acompanha as suposições das coisas reais, termina por acompanhar o realismo. E se aproxima do idealismo quando das limitações do conhecimento ao entendimento da realidade dada na consciência. (CALDERANO, 2008)

Segundo Kant, (1999) a teoria do fenomenalismo se apresenta por meio de três proposições: a primeira entende a coisa-em-si como incognoscível; a segunda corresponde ao fato de o conhecimento estar limitado ao mundo fenomênico e, por fim, este mundo surge na consciência por se processar e ordenar todo material sensível de acordo com as formas a priori da intuição e do entendimento.

O nosso conhecimento procede de **duas fontes fundamentais do espírito**: a primeira é o poder de receber as representações (a receptividade das impressões), a segunda, o de conhecer o objecto por meio dessas representações (espontaneidade dos conceitos). Pelo primeiro, um objecto é-nos dado; pelo segundo, ele é pensado em relação com esta representação (como simples determinação do espírito). Intuição e conceitos constituem, portanto, os elementos de todo o nosso conhecimento; de maneira que nem os conceitos sem uma intuição que lhes corresponda de algum modo, nem uma intuição sem conceitos, podem dar um conhecimento. (...).

Se chamamos **sensibilidade** à receptividade do nosso espírito, a capacidade que tem de receber representações na medida em que é afectado de alguma maneira, deveremos, em contrapartida, chamar

entendimento à capacidade de produzirmos nós mesmos representações ou à espontaneidade do conhecimento. A nossa natureza implica que a intuição não pode nunca ser senão sensível, quer dizer, que contém apenas a maneira como somos afectados pelos objectos, enquanto o poder de pensar o objecto da intuição sensível é o entendimento. Nenhuma destas duas propriedades é preferível à outra. (KANT, 1999, p.32).

A fenomenologia surge na metade do século XX, com a intenção de realizar a volta “as coisas mesmas”, ou seja, o método fenomenológico se propõe realizar a volta aos fenômenos, isto é, à coisa que surge à consciência humana e que mantém relação com o objeto intencional.

Sua origem está relacionada com a análise realizada por Brentano sobre a intencionalidade da consciência humana. Nesta análise, ele procura descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. (GILLES, 1979)

O objetivo da fenomenologia consiste em chegar à substância inteligível e ideal dos fenômenos, isto é, chegar à percepção das essências, apreendida de forma imediata. Para tanto, parte do princípio de que toda consciência é sempre a consciência de algo. Nestes termos, toda consciência é uma ação e não uma substância. Essas ações – desejos, paixões, especulações, percepção, imaginação – conseqüentemente sempre objetivam alguma coisa.

Apresento aqui alguns conceitos básicos: **noema** (essência ou significações – mundo), que importa naquilo que é “experienciado” e como é, nas coisas visadas pelas ações intencionais da consciência (esta aqui chamada de **noesis** – eu, que é o modo de experienciar o que é detectado reflexivamente); **epoché** implica na redução fenomenológica com o objetivo de que a busca seja realizada com vista apenas às intervenções desenvolvidas pela consciência. Ou seja, o **epoché** implica em colocar em suspensão a existência do mundo exterior. (MARTINS, 1992; MONDIN, 1983).

Para Husserl, as coisas apresentam sempre como possíveis de novas significações (noesis), portanto tem como característica cardinal o inacabamento, pois estão sempre suscetíveis de novas interpretações que as enriquecem e as transformam. (MONDIN, 1983).

A fenomenologia, na figura principal de Husserl, influenciou fortemente o existencialismo, que via nela o despertar de um novo interesse pelos fenômenos da consciência.

Neste nosso percurso, analiso a contribuição desta corrente pela ótica de Heidegger.

Heidegger conseguiu a façanha de ligar o existencialismo de Kierkegaard com a fenomenologia de Husserl – seu mestre. Com isso, Heidegger revoga o caráter dual da metafísica clássica – corpo-alma, interior-exterior, subjetividade-objetividade, essência-aparência – sustentando, no entanto, a irredutibilidade da separação do “eu” com o “outro”. (MARCONDES, 2007; ARAUJO, 2006; SÁ, 2004; COBRA, 2001; CHAUÍ, 1997)

Uma de suas grandes façanhas foi trazer para o centro das discussões filosóficas a questão do ser. Ao dar prioridade às discussões de cunho ontológico em seus argumentos filosóficos, idealizava que dali por diante o ser estaria acessível e aberto para escolher o que desse e viesse.

Como filósofo, que é abertamente um pesquisador da natureza do ser, Heidegger identifica o ser com as próprias possibilidades, ao fazer-se ser, isto é ser-no-mundo, aqui diferenciado do estar fragilmente ligado ao mundo. Isto implica dizer que o mais importante é a legitimidade das decisões adotadas; assim o ser está limitado apenas pelo tempo, isto é, pelo tempo de vida de cada um. E neste interstício da vida, muitos aceitam os acontecimentos da forma que se lhes apresentam, sem aflição. Apenas *vivem*, ou melhor, sobrevivem. Não buscam um autoconhecimento. Outras pessoas, não. Exploram ao máximo os limites da vida, são questionadores, buscam o enriquecimento do seu ser, são sensíveis e não suportam o tédio e a ansiedade e, portanto, se angustiam e procuram fugir deles numa aventura exploratória que enriquece o seu ser. (MARCONDES, 2007; ARAUJO, 2006; SÁ, 2004; COBRA, 2001; CHAUÍ, 1997)

Em Heidegger o ser se faz presente no ente, assim posso afirmar que o ser é uma presença. Ele é presente no presente, portanto está aí. Por outro lado, o ente (aquilo que existe, coisas, objetos, substâncias, ser, pessoa, aquilo que supomos existir) não se dá a conhecer puramente a partir de si mesmo, mas, sim, a partir da presença do fundamento no *ser do ente* (ser que tem existência real). (MARCONDES, 2007; ARAUJO, 2006; SÁ, 2004; COBRA, 2001; CHAUÍ, 1997)

Heidegger defende a idéia de que é preciso refletir sobre o *ente* no *ente*, ou seja, ele se debruçou no processo de investigação do *ser do ente*, destacando a importância de respeitar a diferença ontológica. A partir daí, pude perceber que essa forma de abordagem implica no entendimento das múltiplas formas como a

substância pode se apresentar. (MARCONDES, 2007; ARAUJO, 2006; SÁ, 2004; COBRA, 2001; CHAUÍ, 1997)

Aqui vejo o rompimento com a tradição centrada na essência, que correspondia sempre à busca fundamentada na monorreferencialidade. Desde os gregos, a tradição era sempre buscar uma verdade maior. Assim, há a *idéia* em Platão; a *substância* em Aristóteles; *Deus* em Agostinho; o *cogito* em Descartes, e o absoluto em Hegel.

Com Heidegger, o retorno à discussão do ser termina por dar um novo direcionamento à discussão ontológica. O Ser heideggeriano é sempre um ser do ente, que não pode ser definido até ser esgotado, pois se vincula ao tempo. O ente para ele é tudo que é, incluindo o homem como ente privilegiado, destacando que é privilegiado por fazer a pergunta sobre o ser e, ao mesmo tempo, tentar respondê-la. É daí que Heidegger tira o *Dasein* (o ser aí), o ente que eu mesmo sou. O *Dasein* está sempre lançado no mundo, constituindo-se como projeto e possibilidade de consolidação da própria existência durante sua vida. (MARCONDES, 2007; ARAUJO, 2006; SÁ, 2004; COBRA, 2001; CHAUÍ, 1997)

Conforme Macedo,

Onde quer que o Ser esteja presente, haverá realidade, mesmo a mais esquizofrênica, isto porque a própria, existência humana, seja ela qual for, é estar-no-mundo. Questiona-se, assim, radicalmente, a dicotomia cartesiana sujeito-objeto e adentra-se profundamente na perspectiva do *Erlebnis*, o mundo das vivências totais, não reduzidas ao *ratio* (dimensões referentes ao cálculo, de onde originou a palavra racional). Acrescente-se ainda uma abertura sensível ao campo de *phronesis*, isto é, um alargamento da academia, interessando-se fortemente pelas formas de *como as pessoas constroem a vida cotidianamente*, idéia-força do projeto etnometodológico (2000a. p. 46).

Ainda segundo Macedo (2000a), o ser-no-mundo, referindo-se à educação, implica na vivência da realidade cotidiana da sala de aula, incluindo livros, materiais escolares, professores, técnicos, funcionários, diretores, alunos e o currículo, que se constitui fenômeno que dá significado a vida escolar.

Para a Scutz, (citado por MACEDO 2000a), a fundamental superação consiste na relação maniqueísta entre indivíduo e sociedade e na busca de procedimentos interpretativos com base na interação entre as pessoas no seu cotidiano.

Segundo Macedo,

Para Schurz, a expressão “mundo da vida cotidiana” recobre o mundo

intersubjetivo que existe antes do nosso nascimento, o mundo dos outros, nossos predecessores, experimentado e interpretado como um mundo organizado. Este mundo funciona como um quadro de referências sob a forma de um conhecimento disponível. A esta reserva de experiências disponíveis pertence o fato de que nós sabemos que o mundo onde vivemos é um mundo de objetos bem circunscrito e com qualidades definidas; nós nos movimentamos entre objetos, eles nos resistem e, conseqüentemente, nós agimos sobre eles. Desta perspectiva, Schutz considera que o mundo da vida cotidiana é a cena e o objeto de nossas ações e interações. Desde o começo, nós, os atores da cena social, vivemos o mundo como um mundo às vezes de cultura e de natureza, não um mundo privado, mas intersubjetivo, isto é, que nos é comum. Para Schutz, isto implica em intercomunicação e linguagem (2000a. p. 53).

Assim não há como realizar a inserção do sujeito no contexto das práticas educativas sem levar em consideração a perspectiva do outro, sem considerar as múltiplas referências que sustentam e dão sentido à existência humana.

Isto significa dizer que a inserção existencial e cultural do ser-no-mundo, na esfera qualitativa, rompe com o paradigma normativo:

O mundo dos sentidos, dos significados, dos símbolos, dos mitos, das opacidades, das representações, do imaginário, das ideologias, não se doa à lógica dura, laboratorial, como queria Bacon com seu *ethos* experimentalista. Ademais, estes âmbitos apresentam uma outra complexidade só apreendida por um olhar hermenêutico: não funcionam linearmente, resistem às metodologias onipotentes e saber nomotético absoluto (MACEDO, 2000a. p. 69).

Esse olhar qualitativo, defendido por Macedo, comporta em si uma complexidade, pois implica em rompimento com olhar idealista estável e exige constante interpretação e reinterpretação, sabendo-se que o pesquisador sempre verá o mundo segundo o seu ponto de vista, e este passa a ser o ponto da questão. Desta forma não há pesquisa qualitativa sem o convívio com “o desejo, a curiosidade e a criatividade humana, com as utopias e as esperanças, com a desordem e o conflito, com a precariedade e a pretensão, com as incertezas e os imprevistos” (MACEDO, 2000a. p. 69).

Para tanto a análise hermenêutica aparece não apenas como recurso, mas, também, como uma exigência na medida em que postula que toda compreensão do mundo implica na compreensão recíproca da existência. Por meio da reflexão hermenêutica, torna-se possível modificar o conhecimento de um objeto estranho, longínquo e incalculável, em um objeto íntimo e próximo, que seja capaz de se comunicar e de se tornar companheiro da captação e transformação de realidades.

Assim torna-se necessária a leitura interpretativa, pois a temporalidade é marca da existência e, como tal, autor e leitor são também interpretados nesta

temporalidade, e esta interpretação se dá dentro de uma compreensão de tempo, lugar e cultura, na relação estabelecida com o texto.

Destaca-se, neste caso, que o texto vai muito além de uma decodificação da mensagem grafada; deve-se entender a realidade como um todo, como um texto vivo e interativo e, para a relação leitura da palavra e leitura de mundo, recorro a Freire quando ele diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (2005), pois esta pressupõe a necessária leitura anterior do mundo, não ficando presa a si, porém retornando à leitura do mundo, implicando, portanto, num movimento sem ruptura, um movimento dialético.

Como seres-no-mundo, estamos encharcados de cultura, portanto é mister lidar com a natureza ontológica do ser e a natureza epistemológica do conhecer, assunto caro a uma hermenêutica relacional. Uma consequência natural desta inserção hermenêutica de cunho relacional é a certeza de que o conhecimento é aquilo que criamos interativamente, dialogicamente, convencionalmente, no âmago da nossa cultura e de todas as indexalidades sociais nas quais estamos implicados (MACEDOa, 2000. p. 75).

Observo a necessidade de refletir também sobre o multiculturalismo na perspectiva da etnopesquisa. De acordo com a relação estabelecida pelas identidades construídas intersubjetivamente, a etnopesquisa encontra no multiculturalismo a referência capital para alicerçar suas bases epistemológicas e metodológicas. Segundo Macedo (2000a), é pela compreensão multicultural que a etnopesquisa tem disseminado um novo olhar sobre os métodos sócio-culturais.

Para Macedo, o multiculturalismos tem permitido

a construção de referências de identidades, o significado das vivências culturais, os diversos modos de ser e agir que os diversos grupos constroem no interior da escola e as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabelecem no seu contato com o mundo.

(...)

Há, por exemplo, nos cenários educacionais mais do que aprendizagem técnica, sujeitos aprendizes e professores que ensinam. Densificam-se, nestes cenários de identidades culturais em movimento, afirmações e transformações que apontam para identificações, conflitos, conchavos, consensos, insurgências etc. (2000a. p. 85).

Procurando concluir esse percurso histórico-filosófico e já ansioso por apontar os caminhos e caminhadas realizados no meu itinerário como *etnopesquisador*, busco neste momento trazer para o cenário da discussão a filosofia multirreferencial e a epistemologia da complexidade, as quais aparecem na contemporaneidade como um novo espírito científico, constituindo caminho que articula, fazendo a lógica

inversa dos modelos científicos tradicionalmente aceitos, isto é, não mais aceitando a pura e simplesmente fragmentação do saber.

Recordo novamente o princípio das minhas discussões, quando, tomado pelas mãos de Heráclito, analisei questões referentes à unidade fundamental de todas as coisas e notei que ele já contemplava nas suas discussões uma unidade que comporta a tensão dos opostos, deixando o germe para compreensão das multiplicidades, onde o uno e o múltiplo não se opõem. A multirreferencialidade não implica na prática cumulativa tampouco na complementaridade; ela reconhece os limites de todo conhecimento e importa na consciência da rigorosidade criadora que é o ignorar inquieto que busca e não se acomoda diante do “não saber” e das opacidades. A multirreferencialidade compreende antes de tudo a busca criativa do pensamento científico e importa na superação dos obstáculos da monorreferencialidade e da fragmentação analítica (MACEDO, 2000a).

Conforme Macedo,

a epistemologia multirreferencial abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das práxis, às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante (2000a. p. 94).

É com esse olhar multirreferencial que dou asas ao estudo do pensamento complexo, na medida em que, por meio deste espírito e deste olhar, supero os postulados das metanarrativas das ciências duras e da racionalidade descontextualizada e passo a cultivar a sobriedade da escuta do meu eu e do outro, buscando muito mais a compreensão, o acolhimento que a exclusão.

Recorro a Burnham (1998) para melhor refletir sobre a questão da complexidade. No texto: “Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar”, a autora retoma as discussões geradas na sociedade contemporânea no que diz respeito ao conhecimento científico e à necessidade da religação dos saberes. Segundo ela, a relação entre o conhecimento do mundo exterior e interior, da objetividade e subjetividade tem sido alvo de reflexões e acalorados debates. Essa postura se deve à compreensão de que se está vivendo uma crise de paradigmas que tende a reformular a concepção de mundo e sociedade e, conseqüentemente, a concepção de construção e apropriação do conhecimento.

Ao tomar autores como Ardoino, Barbier, Castoriadis e Morin e trazer a

discussão da complexidade para compreensão do currículo e sua relação com a formação do sujeito, Burnham (1998) deixa evidenciar sua preocupação em superar a fragmentação provocada pela sociedade moderna e, ao mesmo tempo, apresenta sua crença na possibilidade de que, se construindo um lastro teórico com múltiplas referências, será possível a formação do sujeito autônomo e da sociedade democrática. Acredita que, para que isso ocorra, o currículo precisa ser compreendido segundo este novo enfoque teórico: a complexidade.

Ao entrar no emaranhado da complexidade, de maneira sedutora, a autora convida o leitor a refletir a respeito do discurso sobre currículo e, analisando as representações, questiona sobre a intencionalidade do autor e o discurso proferido nestas representações. Burnham (1998) recorre a Morin, para, com ele, apresentar o conceito de complexidade. Diz que esta é uma discussão que, em um primeiro momento, não pode deixar de ser negativa, pois inicialmente entende-se por complexidade aquilo que não é simples. Por não se reduzir à complicação, a complexidade é um estatuto epistemológico que procura lidar com o problema da dificuldade de pensar. Aproveita o conceito de pensamento mutilante de Morin e o aplica à questão do saber, criando, assim, um ponto de referência para reflexão do saber nas questões curriculares.

Amparada em Ardoino, Burnham (1998) justifica que, para entender o currículo como complexidade, é preciso não descrever o objeto como simplificável, pois a complexidade é que engloba e reúne diversos elementos distintos, inclusive a heterogeneidade, para tanto é preciso deter-se sobre o estatuto de análise. Para tal procedimento, se pretende uma análise hermenêutica, capaz de elucidar o processo em movimento, isto é, capaz de desvelá-lo enquanto esse processo se renova e se recria na dinâmica da intersubjetividade. Há aqui uma necessária reforma de pensamento para compreender a opacidade implícita neste processo.

No debate sobre a questão da aceitação da heterogeneidade, a autora observa que esta é que constitui o complexo, pois é na diversidade e na heterogeneidade que se estabelece o emaranhado, estando aí, o lócus da concretude da complexidade. Os elementos investigativos são irreduzíveis uns aos outros, portanto apresentam linguagens próprias e distintas. Destacam-se neste caso a polissemia e as contradições como elementos importantes no entendimento do processo curricular. Os mecanismos implícitos do currículo oculto, por meio explicitamente autoritário de exercício do poder, fazem com que o estudo sobre

currículo se torne ainda mais um exercício de compreensão do pensamento complexo.

Feito este itinerário esclarecedor, posso agora me sentir mais à vontade para apresentar o percurso que fiz nesta trajetória em busca da construção de um conhecimento tal como disse anteriormente, que tem muito me angustiado e me levado ao conflito saudável de perceber-me *ignorante* diante da complexidade do saber e da minha *certeza*, que me conduz sempre aos mesmos lugares e quase sempre aos mesmos erros, sem dar-me a chance de aventurar-me num universo de possibilidades e de articulações entre os mais variados campos do saber sem com isso descuidar do rigor necessário ao ato de conhecer.

CAPÍTULO III – CAMINHOS E CAMINHADAS: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER

Com o objetivo de apresentar o itinerário metodológico desta pesquisa, iniciarei este capítulo falando da minha atuação profissional. O contexto em que estou inserido colaborou decisivamente para determinar os rumos deste trabalho: atuo como professor na UESB/Itapetinga, desde 2002, quando fiz seleção para professor substituto e, em 2004, fiz concurso, me efetivando logo em seguida.

Durante esse seis anos, trabalhei com várias disciplinas no curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga — *História da Educação I, Metodologia da Pesquisa Educacional, Prática da Pesquisa Educacional, Elaboração do Trabalho Monográfico, Currículo e Programas, Conteúdo e Metodologia da História e Conteúdo e Metodologia da Geografia* — e, na Licenciatura em Química, com as disciplinas *Didática e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. Atuei também na Especialização em Química com a disciplina: *Didática*.

Nesse período, minha atividade central esteve voltada para as disciplinas de Estágio, inicialmente com *Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério I e II* e, posteriormente, com a disciplina *Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos*. Desenvolvo atividade de pesquisa na área de formação do professor da educação infantil, onde busco investigar a importância da ludicidade na formação do docente da pré-escola. Coordenei por dois anos o Laboratório de Assessoria Pedagógica e vejo-me, ante esta trajetória, angustiado com o processo de aquisição e construção do conhecimento, frente à propalada crise de paradigma e aos postulados do pensamento complexo que me instigam e seduzem.

Nesse período também atuei no Curso de Formação, onde fui professor da disciplina *Teoria e Métodos da Pesquisa em Educação e Atividade de Articulação Curricular I*.

Um grande questionamento realizado durante essa trajetória tem muito a ver com minha relação com a prática de ensino e com as disciplinas de caráter instrumentalistas: como se processa a construção do conhecimento? Como é possível o aprendizado? Em que realmente consiste o processo de construção desse conhecimento tão propalado nos meus discursos acadêmicos e no cotidiano da sala de aula dos cursos de formação docente? O envolvimento com as disciplinas de pesquisa e história lançou-me a questionar a respeito da construção do

conhecimento ao longo dos tempos. Essas reflexões foram e são muito importantes para tornar-me inquieto frente ao trabalho que desenvolvo e me conduz ao confronto com as múltiplas referências vivenciadas ao longo da minha trajetória.

Atopetado por estes e outros questionamentos, procuro compreender a complexidade deste processo e, ao mesmo tempo, questiono-me a respeito dos conceitos que dão sustentabilidade a essa complexidade e sua relação com o saber (conhecimento) em construção.

Essa angústia consiste basicamente em querer saber o que chamo de conhecimento científico e como esse conhecimento chamado de “científico” foi aos poucos ganhando forma e se sedimentando no seio da academia em detrimento de tantos outros que existiram e existem.

É nessa trajetória de inquietação que este capítulo vai aos poucos se configurando, na tentativa de procurar entender as mudanças nas relações ensino/aprendizagem e nos papéis dos educadores e dos educandos e na dimensão ensino-pesquisa-extensão. Como educador imerso nesse contexto de mudanças, reflito e sinto na prática pedagógica a urgência de redimensionamento de fundamentos epistemológicos a fim de melhor compreender as transformações ocorridas sem ser sufocado por elas e sem segui-las cegamente. Esta busca consiste numa ação consciente e fundamentada no intuito de poder desenvolver uma prática pedagógica de melhor qualidade e coerente com o momento histórico em que me acho.

Assim, compreender a teoria da complexidade constitui-se para mim um dos grandes desafios, no intuito de perceber suas virtudes, suas debilidades e de colaborar no processo de construção do pensamento complexo e, ao mesmo tempo, alargar os horizontes do meu ser em formação.

3.1. A ETNOMETODOLOGIA

Amparado pelos pressupostos teóricos da complexidade e da multirreferencialidade (MORIN, 2001 e 2007; MACEDO, 2000; 2005 e 2006; BURNHAM, 1998), considero a presente pesquisa como de natureza qualitativa, que aborda, no seu referencial, a dimensão dialógica e dialética no seu procedimento estratégico, procurando compreender a realidade como um todo.

Entendo a necessidade prática do procedimento metodológico de pautar-me

numa postura etnometodológica, isto é, aquela em que o etnopesquisador tem como papel principal o de fazer ver / sentir com as palavras aquilo que ele vivenciou *in situ*. Isto implica dizer que, para o etnopesquisador, será sempre necessário explicitar pré-conceitos para poder suspendê-los, uma vez que não terá como realizar etnopesquisa sem estar *in situ*, nem esta será completa sem que haja um processo descritivo. Isto significa que o pesquisador terá o compromisso de debruçar-se sobre a realidade (MACEDO, 2006), para que possa melhor captar o conhecimento que se constrói e se estabelece nesta relação, que tem sua reconhecida provisoriade, pois o conhecimento, que não é neutro, não se deixa aprisionar, pelo contrário, ele é dinâmico e está em constante reformulação.

Cabe um enfoque na questão fenomenológica, que é “a arte de desvelar aquilo que, no comportamento cotidiano, ocultamos de nós mesmos” (GILES, 1989. p.91). Essa dinâmica exige do pesquisador uma postura autêntica e coesa, para captar a realidade tal como se apresenta, sem incorrer no *viés das aparências* e/ou das *opiniões particulares*, muitas vezes carregadas de *pré-conceitos* que nem sempre condizem com a descrição da realidade.

Fundamentado nesses pressupostos é que procurei investigar a prática pedagógica e a formação docente, no intuito de analisar a articulação dos saberes no currículo de formação de professores da educação infantil. Procurei estudar a complexidade desses cenários e a necessidade de compreendê-los de acordo com as referências múltiplas da idéia de que as coisas não estão claramente definidas, mas comportam uma opacidade. Os referenciais teóricos da complexidade e da multirreferencialidade, orientadores desta pesquisas, tomaram mais sentidos depois do encontro com a hermenêutica fenomenológica.

3.1.1. Cenários da Pesquisa

A realização desta pesquisa se deu no período de agosto de 2007 a dezembro de 2008, tempo necessário para realização de estudos, coleta de dados, elaboração e defesa desta dissertação de mestrado.

O processo de coleta ocorreu no município de Itapetinga, terceiro município mais populoso da macro-região econômica do sudoeste da Bahia. A cidade está localizada às margens do Rio Catolé, onde nasceu seu primeiro núcleo urbano. Com

uma população estimada pelo IBGE de julho de 2008¹⁶ em 65.904 habitantes, uma área de 1.609,5 Km², dista 623 km de Salvador¹⁷.

A cidade conta no campo educacional, segundo o Inep¹⁷ com 22 (vinte e duas) escolas na zona urbana e distrital e 14 (catorze) escolas distribuídas na zona rural do município, todas 36 (trinta e seis) pertencentes a rede pública municipal. Conta também, com 14 (catorze) escolas da rede particular de ensino, com 11 (onze) escolas da rede estadual e uma federal.

Em relação a Educação Infantil, a rede pública municipal conta com 26 escolas sendo 13 (treze) escolas na zona rural e 13 (treze) no seu perímetro urbano. E a rede particular atende 11 (onze) escolas nesta modalidade.

Conta também com um campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que oferece seis cursos de graduação, uma especialização e dois mestrados. Entre os cursos de graduação, está o curso de pedagogia, que atende parte do professorado da rede municipal de ensino, incluindo os professores da educação infantil.

A fim de adequar-se às exigências de qualificação profissional presente na legislação brasileira desde 1996 (LDB), o município assinou convênio com a UESB e oferece a *Licenciatura para Formação de Professor de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*.

Constituíram-se **sujeitos** participantes desta pesquisa professoras que trabalham com a educação infantil na rede pública municipal de Itapetinga e, como objeto de pesquisa, a prática pedagógica desses docentes e a proposta curricular dos Cursos de *Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*¹⁸.

Constituíram-se, **instrumentos** deste estudo: análise documental, estudo bibliográfico, observação e entrevista, os quais foram escolhidos por considerar que, por meio deles, poderia melhor atingir os objetivos da presente pesquisa. O que de fato ocorreu. Estes instrumentos terminaram por implicar no confronto dos dados; na análise do documento, do discurso (o dito, o revelado) nas entrevistas e da prática

¹⁶ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2008/POP2008_DOU.pdf (25 de out de 2008)

¹⁷ Disponível em: <http://www.emsampa.com.br/xspxba.htm> (23 de jun de 2007)

¹⁷ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/cadastroescolas> (23 jun 2007)

¹⁸ Este curso também é conhecido como *Curso de Formação de Professores*, nomenclatura que adotarei neste trabalho por questões de praticidade.

desenvolvida no cotidiano, captada por meio das observações; e na triangulação dos dados: o **documento**, o **discurso** e a **prática**.

A **população amostra** constituiu-se de dez docentes da rede pública municipal, selecionados ocasionalmente de uma lista de catorze docentes que atuam na educação infantil e que estava cursando ou tinha cursado graduação na UESB Itapetinga, seja no Curso de Pedagogia ou no Curso de Formação de Professores. Esta lista foi adquirida junto a Secretaria de Educação do município de Itapetinga, quando fiz a comunicação de que estaria realizando pesquisa com os professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Informei-lhes como seria a seleção dos docentes e obtive desta secretaria a relação de professores. Tomei o cuidado de consultar as professora a respeito do seu consentimento para que pudesse realizar a pesquisa e acordei também que suas identidades seriam preservadas e por isso foram alcunhadas com nomes fictícios de flores: *Dália*; *Hortência*; *Rosa*; *Violeta* e *Orquídea* que fizeram o curso de Pedagogia e *Bromélia*; *Margarida*; *Jasmim*; *Camélia*; e *Tulipas* que estão fazendo o Curso de Formação.

Também suas instituições foram preservadas com nomes de referências a lutas e resistências sociais, assim intituladas: *Escola Zumbi dos Palmares*; *Escola Dandara*; *Escola Margarida Alves*; *Escola Chico Mendes*; *Escola Antônio Conselheiro*; *Escola Che Guevara* e *Escola Canudos*. Dessas dez docentes, cinco foram selecionadas para participar da entrevista (*Hortência*; *Orquídea*; *Camélia*; *Bromélia* e *Tulipas*), cujo processo de escolha constituiu-se também de seleção ocasional: três são do *Curso de Formação de Professores* (*Camélia*; *Bromélia* e *Tulipas*) e duas, do *Curso de Pedagogia* (*Hortência* e *Orquídea*).

Dália, professora da *Escola Canudos*, concluiu o curso de Pedagogia pela UESB/Itapetinga no ano de 2004, atua como docente na educação há 8 (oito) sendo todos eles dedicados a educação infantil.

Hortência também graduada pela UESB/Itapetinga, atua como professora na Educação Infantil há 4 (quatro) anos, tempo que atua como docente na rede municipal. Concluiu o curso de graduação em Pedagogia no ano 2005, hoje é professora da *Escola Zumbi dos Palmares*.

Rosa professora que atua na educação municipal há 9 (nove) anos sendo 5 (cinco) anos dedicados a Educação Infantil. Atua como professora da educação infantil na *Escola Che Guevara*. Fez o curso de Pedagogia na UESB, tendo realizado sua conclusão no ano 2007.

Violeta também atua como professora da educação infantil na *Escola Che Guevara*, é professora atuante há 21 (vinte e um) anos, sendo 9 (nove) dedicados a educação infantil. Concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2007.

Orquídea, colega de sala de Hortência no curso de Pedagogia, concluiu o curso no ano de 2005, é professora da educação infantil na *Escola Chico Mendes*. Essa professora atua na educação há 12 (doze) anos sendo 4 (quatro) anos dedicado a educação infantil.

Bromélia professora da educação infantil há 2 (dois) anos, atua como professora há 5 (cinco) anos. Atua na *Escola Che Guevara* como professora da educação infantil. Está conclui o Curso de Formação de Professores pela UESB Itapetinga no ano de 2008.

Margarida professora da educação há 9 anos sendo 6 dedicados a educação infantil. É Professora na *Escola Dandara*. Concluirá o curso de Formação de Professores no ano de 2008.

Jasmim atua como professora da educação infantil na *Escola Antonio Conselheiro*, é professora atuante há 4(quatro) anos, sendo todos eles dedicados a educação infantil. Também concluirá o Curso de Formação de Professores no ano de 2008.

Professora da *Escola Zumbi dos Palmares*, Camélia também concluirá o curso de Formação no ano de 2008. É professora há 20 (vinte) anos e está na educação infantil há 2 (dois) anos.

Tulipas professora da educação há 8 (nove) anos sendo 4 (quatro) dedicados a educação infantil. É Professora na *Escola Margarida Alves*. Concluirá o curso de Formação de Professores no ano de 2008.

A realização desta pesquisa exigiu **estudos bibliográficos** sobre o currículo e a articulação de saberes na formação do docente da educação infantil como, também, da práxis pedagógica na educação de criança.

Pela sua natureza complexa, o tema parecia exigir de mim uma postura coesa e uma ampla bagagem (DEMO, 1995), o que me causou certa angústia, pois, ao escolher a temática, pensei que iria buscar o que supunha ainda não conhecer, mas que acreditava não estar partindo para o estudo totalmente ignorante. Tal não foi minha surpresa ao me descobrir ignorante diante do universo complexo da temática na medida em que ia se desvelando ao longo desta caminhada. Não tendo como me furtar à exigência de um aprofundamento teórico da literatura já produzida

e publicada, com leitura de artigos, revistas, livros, pude perceber, aos poucos, quanto de preconceitos eu ainda carregava e, com certeza, ainda o carrego, os quais, com a colaboração e olhar carinhoso e comprometido da orientadora, foram sendo explicitados e colocados em suspensão. Assim, a revisão teórica realizada em muito contribuiu com a reflexão a respeito do currículo e da articulação de saberes na formação do docente da educação infantil e sua prática pedagógica na educação de criança.

Pelo próprio caráter da pesquisa, tornou-se irrefutável a necessidade de fazer uma **análise documental**¹⁹, isto é, uma análise do currículo dos *Cursos de Pedagogia* e do *Curso de Formação de Professores*, os quais apresentam como perfil desejado formar o professor para a educação infantil. Esta análise se fez necessária porque, para se conhecer o currículo que é trabalhado numa instituição, é preciso conhecer a proposta pedagógica que norteia esta prática. Neste caso, procurei averiguar se as propostas pedagógicas desses cursos estão contribuindo para que esses professores possam atuar coerentemente nesta etapa da educação básica.

Recorri ao instrumento da **observação**²⁰ com a pretensão de realizar uma reflexão a respeito da realidade da prática pedagógica do docente da educação infantil e, com isso, assumi uma postura política no que diz respeito ao referencial teórico e ao alicerce desta realidade.

Foram realizadas durante esta fase da pesquisa três sessões de observação nas turmas das dez docentes da rede pública municipal que, livremente, aceitaram participar da pesquisa.

As observações foram realizadas de forma espontânea tendo em vista a suspensão de pré-conceitos e objetivando inserir-me desarmado na realidade, no intuito de captá-la, na medida do possível, tal como se apresenta, tal como se desenvolve no cotidiano. Ciente de que a presença do pesquisador, de certa forma, já modifica o ambiente em estudo, houve necessidade de uma inserção cautelosa, que minimizasse ao máximo esse impacto no resultado da pesquisa, o que consegui, porém não por completo, pois, em uma das classes observadas, (a sala da professora Tulipas) notei que o choro de uma das crianças estranhando a presença do pesquisador fez com que a professora deixasse transparecer a sua

¹⁹ Apêndice nº 1

²⁰ Apêndice nº 3

mudança de postura.

Também foram produzidas gravações a partir da segunda observação nas salas, com o objetivo de fazer o registro iconográfico que servisse como suporte no processo de análise dos dados desta etapa. Este instrumento tornou-se fundamental por auxiliar na reflexão *pós-fato* e permitiu outro olhar, já não mais embebido pelo calor dos acontecimentos, como ocorreu com os registros escritos.

A gravação foi um recurso, que auxiliou no processo de observação e que, portanto, não substituiu o registro escrito e simultâneo dos acontecimentos. Mesmo sendo uma representação iconográfica da realidade, ela é fruto de uma edição e do olhar direcionado de quem faz o registro, portanto também um instrumento parcial, porém com a vantagem de, num momento posterior, permitir a reflexão sem a pressão e a velocidade dos acontecimentos.

Segundo Fazenda (2001), perguntas acadêmicas conduzem a caminhos previsíveis, procurando por mão única esclarecer uma realidade. Perguntas que transgridem essa lógica exigem respostas interdisciplinares.

Assim, a **entrevista semi-estruturada**²¹, pautada numa postura dialógica, foi de grande valia na formação do juízo constitutivo, permitindo fazer a (re) ligação entre o conhecimento construído na fase exploratória (análise bibliográfica e documental), e a fase experienciada (observação). Neste sentido, foram realizadas duas seções de entrevistas com cinco professores escolhidos ocasionalmente entre as dez que constituem a amostragem desta pesquisa. As entrevistas tornaram-se instrumento fundamental para dirimir dúvidas. Destaco a grande contribuição da orientadora, ao sugerir a suspensão dos preconceitos, os quais eu já apresentava num roteiro de perguntas que tendiam a caminhos já conhecidos. Neste caso, a intervenção sensata da orientadora, questionando-me a respeito do roteiro que lhe apresentara, foi muito significativa, pois colaborou no enriquecimento da pesquisas com dados que talvez não fossem conseguidos se enquadrados em roteiros fixos e pré-estabelecidos.

Os registros dos dados ocorreram em paralelo ao processo investigativo, sendo documentada passo a passo cada fase da pesquisa, a fim de não deixar perder no labirinto da memória fenômenos importantes que o tempo insiste em jogar no esquecimento.

²¹ Apêndice nº 2.

Após a coleta, os dados foram catalogados, interpretados e analisados com base no referencial teórico, que permitiu uma compreensão mais aguçada a respeito do currículo e da formação do professor da educação infantil e dos saberes e práticas pedagógicas do docente da escola de criança. No processo de análise de dados estabeleci nove categorias básicas a partir das quais fiz a análise dos dados coletados. Cinco destas categorias dediquei a análise da proposta curricular dos cursos de *Pedagogia* e *Formação de Professores* e quatro utilizadas na análise da realidade do docente que está inserido na educação infantil (saber, saber ser, saber interagir e saber fazer). Estas categorias tornaram-se balizadoras no processo de análise e interpretação dos dados, pois amparadas no referencial teórico foi possível ir explicitando a realidade vivenciada e ao mesmo tempo apresentando a compreensão desta realidade. Verifiquei, assim, com a triangulação do material coletado, as respostas para as questões desta pesquisa.

CAPÍTULO IV – O CURRÍCULO DO EDUCADOR DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo analisar como, nos currículos do *Curso de Pedagogia* e do *Curso de Formação de Professores*, estão estruturados os saberes relativos à formação do docente para atuar na educação infantil e identificar a concepção de currículo com que esses profissionais têm sido formados na instituição selecionada para a pesquisa.

Iniciei esta etapa da produção consciente do desafio que a constitui, por consistir no olhar das letras de um documento no qual o que se pode captar são as intenções expressas sobre uma proposta que se pleiteia implementar.

Porém, neste momento, com base em uma postura pretensamente hermenêutica, busquei fazer a leitura nas linhas e nas entrelinhas dos documentos, procurando contextualizá-lo com o momento histórico que foram implementados e, conseqüentemente, compreendê-los por meio dos pressupostos teóricos, que foram apresentados anteriormente, e da legislação que norteou a sua construção.

Para realizar esta análise de maneira mais coerente, busquei no documento a compreensão de cinco categorias que considero relevantes num currículo de formação docente: a concepção de currículo, o perfil profissional proposto, os componentes curriculares, o estágio supervisionado e a articulação entre ensino-pesquisa.

Sem me deixar vencer pela tentação da fragmentação, verifiquei a concepção de currículo das duas propostas, estabelecendo a articulação dos saberes presentes com os pressupostos teóricos, fruto dessa investigação na literatura sobre currículo e formação docente.

Ao analisar o perfil do profissional, busquei observar a consistência e a coerência dos documentos no intuito de construir um conhecimento específico a respeito da formação profissional em questão, procurando lê nas entrelinhas os fundamentos norteadores e balizadores da prática pedagógica desenvolvida na instituição.

A categoria *componentes curriculares* permitiu-me conhecer a estrutura e a organização do curso e também compreender e estabelecer o elo entre concepção curricular, perfil docente e prática pedagógica. Este talvez tenha sido o momento de maior desafio, pois implicou na análise integral dos cursos, como é forjada a relação

teoria-prática, ponto de análise desta pesquisa, e na identificação dos saberes docentes necessários ao profissional da educação infantil.

Muitas discussões a respeito da organização dos cursos de formação de professores terminam por indicar o estágio como eixo prático, onde o discente vai poder constatar o que foi aprendido na teoria, ou seja, será o momento de confrontar a realidade com as reflexões teóricas realizadas durante todo o desenvolvimento do curso. Esta postura termina por considerar o estágio como o pólo prático da teoria que foi aprendida anteriormente. Desta forma, não se supera a fragmentação tampouco a dicotomia entre teoria e prática. A análise da categoria *Estágio* permitiu observar se a inserção do aluno no cotidiano escolar é tida na organização curricular como um componente entre outros elementos articuladores da práxis pedagógica ou se é tida na sua concepção como elemento prático e razão de existência do curso (isto é, de todo o aparato teórico).

Por fim, verifiquei se o documento fez a previsão de como deverá ser realizada a articulação entre ensino e pesquisa, buscando, assim, nesta categoria, analisar os fundamentos e os argumentos que sustentam a coerência das propostas pedagógicas de criação e implementação dos cursos.

Certamente foi um grande desafio a análise de documentos que, nas suas primeiras letras, me pareceram frios e sem vida, mas que ganharam calor no confronto de suas múltiplas referências que, na sua complexidade, foram reveladas nas entrelinhas, e, em sua opacidade, constituiu-se num material rico em reflexões para que eu pudesse compreender com mais intimidade os currículos dos cursos de formação do docente da educação infantil e, conseqüentemente, estabelecer um entendimento de como se articulam os saberes na prática pedagógica.

4.1. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Ao analisar a concepção de currículo das propostas pedagógicas de ambos os cursos, verifiquei que o *Curso de Pedagogia*, criado no ano de 1997, após realização de pesquisa de demanda na região, e autorizado em 1998, além da habilitação para docência na *Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, oferece formação para as *Matérias Pedagógicas do Magistério* e as habilitações específicas de *Supervisão e Orientação Escolar* e aponta a possibilidade de oferta da habilitação em gestão. Em 2004 por um processo de

adaptação curricular, as habilitações de *Orientação e Supervisão Escolar*, que não vinham sendo oferecidas, transformaram-se em *Gestão Educacional*.

Criado em 2006 e com o intuito de atender a uma demanda gerada pelas exigências da LDB (9.394/96), o projeto do *Curso de Formação de Professores* contempla a formação para as *Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil*.

Nesta categoria tomo como ponto de partida a análise da proposta pedagógica do *Curso de Formação de Professores*, farei agora uma rápida observação nos seus princípios e fundamentos.

Já na introdução do Projeto de Criação do Curso (UESB, 2006, p. 6-7), o documento indica a vertente que pretende enfatizar e, como consequência, se distinguir do curso de pedagogia oferecido pelas universidades. Segundo a proposta desta licenciatura, “os cursos oferecidos pelas universidades não reconhecem ou não resgatam a prática pedagógica dos docentes no exercício de sua profissão para que venham a ser objeto de reflexão em sala de aula”.

Com este argumento, os idealizadores da proposta deixam claro que pretendem um curso mais articulado com a realidade, no intuito de resgatar, no contexto das aulas, as experiências pedagógicas dos seus discentes, uma vez que seu público-alvo deve ser constituído especificamente por professores que estejam em exercício.

Há nas entrelinhas deste trecho certo despeito para com o curso oferecido nas universidades, porém esta suposta afronta, ao longo do texto, parece se configurar como uma estratégia de afirmação da necessidade de implementar o curso, não se opondo, portanto, à prática desenvolvida pelos cursos de pedagogia oferecidos pelas universidades.

Observei também que, na proposta em análise, a formação docente não se restringe ao cumprimento das determinações legais; ela atende também a uma exigência de cidadania.

A proposta pedagógica propõe-se trabalhar a objetividade e a subjetividade de forma inter-relacionada, provocando redimensionamentos nas concepções pedagógicas de educação, no processo ensino-aprendizagem e no papel da escola. Insiste na necessidade de haver um novo olhar sobre o conceito de aprendizagem e sugere uma revisita nas discussões paradigmáticas de superação da dicotomia entre sujeito e objeto e entre objetividade e subjetividade.

Mais adiante (UESB, 2006. p. 11), enfatiza que o trabalho docente deverá ser considerado como princípio organizador da experiência curricular, com amparo no fato de que será direcionado especificamente aos professores que estão no exercício da docência, resgatando, assim, a idéia de que a prática (a experiência) é elemento primordial para o processo formativo.

Nesta argumentação, pode perceber certa crença mítica de que a prática refletida torna-se teoria. Tomada desta forma, a teoria passa ser reduzida a um amontoado de reflexões sem leis nem fundamentos. Talvez este seja o grande perigo neste processo de construção, isto é, adereçar muito a realidade e o cotidiano, sem, contudo, realizar as transformações necessárias.

A estrutura curricular apresenta-se em conformidade com a Resolução CNE/CP 02/2002, cuja distribuição curricular consiste em:

- Prática como Componente Curricular (PCC) – 400h
- Estágio Curricular Supervisionado (ECS) – 400h
- Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CC) – 1800h
- Atividades Acadêmico-Científico-culturais (AC) – 200h

A carga horária perfaz um total de 2 800h, distribuídas em seis semestres.

Nesta proposta, observa-se a valorização da atividade de pesquisa e a defesa de que um dos sentidos mais próprios da educação se constitui na passagem de objeto para sujeito, significando desta forma que a formação de competências pode aparecer tanto de maneira crítica, quanto na capacidade de mudança, representando, assim, a passagem para a autonomia e emancipação.

Observei também que a palavra “reconstrução” é compreendida como: “a vivência mais competente da cidadania que é conhecimento inovador e sempre renovado”. Argumenta que a “reconstrução” oferece a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, portanto supera a mera reprodução, cópia, imitação. Finaliza argumentando que não há necessidade de o conhecimento ser totalmente novo, porém deve ser “reconstruído incluindo interpretação própria” e enfatiza, por fim, a questão da elaboração trabalhada, saber pensar e aprender a aprender (UESB, 2006).

Finaliza com o argumento de que é preciso “tomar a educação como processo de formação da competência humana histórica”, daí o entendimento de competência não apenas como executar bem, mas como um refazer-se todo dia para postar-se na frente dos tempos.

O projeto do *Curso de Pedagogia* tem como concepção de formação pedagógica, aquela

que reúne condições básicas para que os chamados profissionais de ensino nos seus diversos níveis de atuação tenham uma formação comum que, como afirma Paulo Freire (1978), possibilite que eles venham estar “a serviço de objetivos contidos no projeto cultural que por sua vez se encontre envolvido e envolvendo os objetos políticos e econômicos do modelo de sociedade a ser concretizada (UESB, 1997).

Esta concepção é construída à luz dos pressupostos de uma teoria crítica, com forte viés das formulações teóricas freiriana. O documento em sua justificativa contextualiza a carência regional no que diz respeito a cursos de graduação e, neste momento, ressalta a necessidade de projetos voltados para a capacitação de professores nas diversas áreas do conhecimento, apontando a premência da criação do curso de pedagogia.

Do período de sua criação (1997) até os dias atuais, foram necessárias algumas reformulações para adequar-se às mudanças legais.

O fluxograma do curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga teve inicialmente, quando foi implantado em 1998 47 disciplinas, sendo elas do núcleo básico instrumental e o do núcleo de formação profissional. A distribuição dessas disciplinas eram diferenciadas semestralmente para as turmas do matutino e do noturno, isso porque para os primeiros o curso tinha duração de 4 anos e para os outros de 5 anos. Devido a uma reivindicação dos alunos do noturno e da sua disponibilidade de começar as aulas mais cedo e terminar mais tarde, esse fluxograma foi igualado, ficando definido para o curso ser concluído, nos dois turnos, em 4 anos.

Em 2004, o curso sofreu duas reformulações básicas, que, praticamente, determinaram o que o curso é hoje. Um delas consistiu na implementação da habilitação em Gestão Educacional, que substituiu as habilitações em Orientação e Supervisão, que não vinham sendo oferecidas. Outra adaptação curricular visou atender às normas do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 02/2002, e refletiu no curso da seguinte maneira: aumento da carga horária de Estágio de 330h para 405h e alterações na organização curricular, tais como a definição de 200h de atividades acadêmicas científicas e culturais, indicação das disciplinas correspondentes aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (CC - 1945h) e prática como componente curricular (PCC - 420h). Estas

alterações constam nas resoluções do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da instituição. A carga horária perfaz um total de 2970h, distribuídas em oito semestres podendo chegar a 3030h devido a carga horária das 4 disciplinas optativas variarem entre 45 e 60 horas. Somando a Habilitação em Gestão Educacional este curso perfaz uma carga horária total de 3315 / 3375, sendo acrescido ai mais dois semestres. O colegiado vem realizando estudo para integralização dessa habilitação dentro de 8 semestres.

Na definição da natureza do curso, mais uma vez recorre-se à contextualização para justificar a concepção de formação que se quer implementar, isto é, a necessidade impõe-se à UESB,

a formação de profissionais de educação conscientes do tipo de homem necessário à superação das desigualdades existentes na sociedade brasileira, tais quais leitores críticos da realidade e agentes de transformação desta realidade; indivíduos conscientes de sua responsabilidade profissional e social como desencadeadores de uma ação educativa engajada na superação das contradições de uma sociedade de classe; cidadãos capazes de aliar a sua competência técnico - científica à competência política; profissionais engajados na luta por uma efetiva participação na formulação da política educacional do país (UESB, 1997).

Com tal caracterização, o documento apresenta o profissional que pretende formar, isto é: o profissional de ensino para séries iniciais do 1º grau²², com atuação nas áreas de educação pré-escolar, educação especial, educação de jovens e adultos e educação rural; professores das matérias pedagógicas do magistério e das quatro primeiras séries do 1º grau²³; e o pedagogo (especialista em supervisão, gestão escolar e orientação educacional).

Sob o argumento de uma formação básica para docência, o documento pressupõe um primeiro momento voltado à formação teórica capaz de instrumentalizar o profissional em formação para análise da realidade, para só depois este se posicionar frente a ela. Eivado de um discurso crítico e politicamente correto, neste momento, o documento se trai deixando revelar a cisão entre teoria e prática. Observa-se que a formação crítica e analítica precede o confronto com a realidade.

²² Mesmo sendo um documento construído pós-LDB / 1996, observei alguns ranços da legislação anterior (5692/71), tais como a nomenclatura 1º grau em lugar de ensino fundamental.

²³ Observa-se, aqui, que não há sintonia com a LDB, que prevê nos seus *art.23 e 32* outros regimes nos primeiros anos do ensino fundamental, tais como os *Ciclos* (BRASIL, 2007).

Mais adiante, o documento reafirma o caráter generalista do curso e indica espaços de atuação do profissional pedagogo, tais como: empresas (setores de desenvolvimento e treinamento de recursos humanos); sindicatos urbanos e rurais; grupos comunitários; clínicas especializadas na educação de excepcionais e outros organismos que contem com o apoio e a colaboração desses profissionais da educação. Acrescenta outros espaços, como informática, saúde e meio ambiente.

A proposta explicita a intenção de atender às necessidades da região Sudoeste do estado da Bahia, a fim de preparar profissionais de educação para atuar nos mais variados setores e suprir as deficiências na educação escolar. Para tanto, propõe um curso que vise desenvolver a compreensão teórico-prática do trabalho do professor segundo a relação das concepções de sociedade, homem, educação e escola.

Na definição de seus objetivos, o documento apresenta toda proposição já vista até aqui, porém, no finalzinho, enfatiza que a educação pré-escolar e a de 1º grau são as etapas da educação institucionalizada que apresentam maior necessidade de transformação radical, justificando assim a sua estrutura curricular.

Por fim, o curso visa: estimular a reflexão crítica, a produção criativa em detrimento da reprodução, o compromisso com a transformação social, redescobrir as virtualidades de vida e de ação do educando e propor uma educação libertadora.

Nesses termos, pude ver como estão organizadas as propostas pedagógicas do *Curso de Pedagogia* e do *Curso de Formação de Professores* no município de Itapetinga. Pela descrição realizada anteriormente, pude observar as peculiaridades de cada curso, suas similaridades e diferenças, entre elas, a de que o curso de Formação de Professores contempla especificamente a licenciatura, enquanto o curso de Pedagogia implica na formação integrada de licenciatura e bacharelado.

Nas concepções curriculares dos cursos descritos, a educação infantil aparece como elemento básico de sua formulação, porém, no arcabouço teórico dos dois cursos, percebe-se a limitação a uma formação generalista, chegando a ser concebido como um *supercurso*, capaz de uma hiperformação. Na apresentação dos princípios e fundamentos teóricos, nota-se o silêncio quanto aos múltiplos perfis que se comprometem a formar e, neste caso, a educação infantil só aparece para justificar a implementação do projeto; depois, há certo silêncio, que só desaparece no momento de estabelecer o rol das disciplinas, quando são elencadas aquelas que colaborarão com a formação do profissional da educação infantil.

As múltiplas generalizações, objeto de muitos curriculistas, terminam por ofuscar o delineamento do currículo. Utilizando argumentos variados também de potencial generalista termina-se por criar cursos que, se trocar o título e alterar o leque de disciplinas, já se tem um novo currículo dada a amplitude que tem havido na criação de muitos cursos.

No caso dos cursos analisados, não se chega a tanto, uma vez que os documentos são bem contextualizados e localizados. O currículo do *Curso de Pedagogia* incorre em uma concepção generalista, por não especificar com maior clareza que profissional está formando, principalmente quando se refere à educação infantil, onde vejo uma carência muito grande na formação específica deste profissional.

O *Curso de Formação de Professores*, pleiteando habilitações mais específicas, termina também por apresentar um fluxograma que contempla melhor a educação infantil, através de disciplinas voltadas para essa realidade.

4.2. PERFIL PROFISSIONAL

O perfil do profissional não se define apenas por uma lista de competências que o sujeito poderá desempenhar após passar pela formação inicial; acima de tudo, ele se define por toda uma concepção de formação que caracteriza um curso desde o seu começo até a sua conclusão, ou melhor, quando da criação e implementação até as orientações pós-conclusão. Principalmente quando o curso é pensado como processo que não se consubstancia num período limitado de tempo, tampouco no cursar um número determinado de disciplinas, mas quando este, se torna na vida dos sujeitos, ferramenta capaz de instrumentalizá-lo para uma ação coesa e, apontando a incompletude da sua formação, aponta saídas, como a formação continuada ou em serviço, ou orientando para níveis mais elevados de formação.

Desta forma, o profissional formado não será aquele que tem as respostas prontas ou que se sente pronto e acabado, tornando sua formação motivo de arrogância e de desprezo para com aqueles que ainda não galgaram tal patamar. Segundo o documento *do Curso de Formação de Professores*, o profissional deverá passar por transformações significativas e

Sair da situação de alienação, acomodação e heteronomia exige esforço e risco; é preciso pensar, tomar decisões, assumir conseqüências e responsabilidades. Esta também é uma questão ética e compromisso do professor. De acordo com Freire (1997, p. 19), “não podemos nos assumir como sujeitos da procura da decisão da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (UESB, 2006).

Nestes termos, a proposta termina por indicar o sentido que dará na formação do perfil deste profissional, ou seja, pretende instrumentalizá-lo para o exercício da cidadania e para a prática social transformadora. Entretanto, deixa transparecer, nas entrelinhas, que concebe o docente em formação como ainda desprovido de autonomia e de criticidade. Esta postura termina por afirmar que a teoria iluminando aqueles que já exercem a função, os fará sair do estado de alienação e acomodação para exercer dignamente sua autonomia.

Conforme analisei no capítulo anterior, essas são questões bastante complexas e não há como garantir de forma rigorosa num perfil, que um curso formará desta ou daquela maneira e que seus profissionais terão este ou aquele perfil, no entanto essa formação não pode furtar-se da responsabilidade de dar conta dos requisitos mínimos implícito a própria realidade inerente a formação, pois como bem lembra o documento mais adiante: “a formação do professor é, pois, uma questão complexa porque envolve não só o período acadêmico, mas toda a vida profissional. No entanto, a formação acadêmica deverá dar conta do conjunto de questões que envolvem a atividade docente” (UESB, 2006, p. 10). Existem profissionais que já dominam muitas das competências a serem trabalhadas no curso e, portanto, utilizarão este saber como saber subsunçor capaz de oferecer-lhes lastro para construção de novos conhecimentos. No entanto, outros concluirão o curso e só mais tarde é que perceberão as relações do exercício profissional com saberes oriundos de sua própria formação. Isso se dá porque a rede de referências não acontece de maneira linear ou de forma automática, mas pelo fato de constantemente estarem sendo abertas janelas de conhecimentos que, mesmo tendo sido experienciados em outro momento, neste momento ganham novo significado, nova coloração e, amparados pelos novos saberes que se constroem, é possível haver nova compreensão ou mesmo construir um novo conhecimento.

Este documento afirma também que a formação acadêmica deve dar conta do conjunto de questões (saberes) que envolvem a ação docente e especifica que o professor, no seu processo de formação, deve desenvolver a capacidade de gerir as

transformações junto a outras questões, demonstrando uma visão política de totalidade no entendimento da complexa relação escola/sociedade, ressaltando a centralidade do outro e o distinguindo do sujeito epistêmico e do sujeito psicológico, chamando a atenção para formação dos sujeitos humanos, sociais e culturais.

Finalizo a análise deste item destacando uma das questões que considero interessantes na definição deste perfil: o documento não se limitou em nenhum momento a apresentar uma relação de competências como se essas por si só já definissem o profissional que seria formado, porém, à medida que discorre sobre as competências, indica as possibilidades de atuação profissional e finaliza a definição do perfil da seguinte maneira:

O perfil do profissional a ser formado é um profissional da educação possuidor de competências e habilidades básicas, cuja formação possa “contribuir para a intervenção social na construção da cidadania” (KUENZER, 1999). Um profissional crítico reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos (UESB, 2006).

Assim como no projeto anterior, o projeto do curso de *Pedagogia* não apresenta o perfil profissional de forma direta e, por sinal, não há um item específico que aponte o perfil do profissional que será formado nesse curso. Porém, ao verificar o teor da proposta, nos itens: “A natureza do Curso” e “Objetivos do Curso de Pedagogia”, esta categoria aparece de maneira bem definida, não de forma pontual, porém contextualizada.

Ao falar das funções do profissional formado nesse curso, o projeto apresenta a seguinte redação:

Assim é que, aqui, se propõe como alternativa para constituição desses cidadãos, a formação, a nível de graduação, de profissionais de educação para:

- Séries iniciais do 1º grau;
- Atuar na área de educação pré-escolar; educação especial; educação de adultos e educação rural;
- Professor das matérias pedagógicas do magistério e das quatro primeiras séries do 1º grau; e
- Pedagogo (especialista em supervisão, gestão escolar e orientação educacional) (UESB, 1997).

Observa-se que a habilitação básica da formação docente constitui-se principalmente na área de ensino, com grande ênfase na docência. Pauta-se numa retórica generalista de formação a fim de contemplar outros campos do saber e ao

mesmo tempo propor a formação do cidadão crítico capaz de realizar a leitura da realidade sócio-educacional com rigor e posicionar-se frente a ela.

No afã de ampliar o leque de possibilidades da atuação do profissional, a proposta curricular (UESB, 1997) aponta ainda as possibilidades dessa formação de acordo com o Guia do Estudante 92- 93 (ABRIL 154), como, por exemplo, atuação nos seguintes campos: setores de desenvolvimento e treinamento de recursos humanos em empresas, sindicatos urbanos e rurais, em grupos comunitários, em clínicas especializadas na educação de excepcionais, e em outros organismos, que contam com o apoio e a colaboração desses profissionais da educação, ressaltando ainda os novos espaços como: informática, saúde e meio ambiente (UESB, 1997).

Numa demonstração de poder, o currículo é apresentado como capaz de oferecer uma hiperformação, tornando-se um currículo que forma para quase tudo. No entanto, observei que, nas entrelinhas, estão previstas possibilidades de atuação e não especificidades de atuação, além do mais, essa formação também é anunciada como generalista. Ao fazer uma análise mais detalhada da proposta pude observar o quanto há de generalizações no que diz respeito à formação profissional.

Verifiquei, também, que há certa distância entre os perfis profissionais construídos nas duas propostas, porém em suas singularidade ambas se propõem a formar o cidadão, sujeito crítico e participativo, capaz de realizar as transformações necessárias tanto na sociedade como na educação.

Apesar de a educação infantil aparecer como objeto da formação, figura apenas como mais um item decorativo, pois existe pouca reflexão sobre essa etapa de ensino.

4.3. COMPONENTES CURRICULARES

A organização curricular de um curso constitui matéria complexa e demanda uma diversidade de possibilidades de matrizes, tantas quantas forem as referências tomadas como balizadoras de sua definição.

As propostas analisadas apresentam organizações curriculares próprias e mantêm certa similaridade, em razão da afinidade ora na concepção pedagógica e na definição do perfil, ora por força da legislação nacional, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O currículo do *Curso de Pedagogia* na sua origem (1997) apresenta uma organização curricular bem diferenciada da que se configura hoje não tanto pela definição de suas disciplinas, pois estas praticamente não sofreram alterações, (exceto algumas que apresentarei mais adiante), mas pela definição de sua organização.

Em contrapartida, o currículo do *Curso de Formação de Professores* de janeiro de 2006 apresenta maior ajuste às resoluções do CNE, não tendo sofrido, portanto, adequações desde a sua criação. Analisando o currículo desse curso, pude observar que sua previsão de operacionalização constitui basicamente a proposta pelo CNE (resolução nº 02/2002), isto é, para que sua operacionalização aconteça, está organizado da seguinte maneira:

- Conteúdos de natureza científico-culturais
- Atividades acadêmico-científico-culturais
- Prática como componente curricular
- Estágio curricular supervisionado
 - I. Sobre a redução da carga horária do estágio curricular supervisionado
 - II. Acompanhamento da Prática
- Trabalho de Conclusão de Curso
- Avaliação da Aprendizagem

No que diz respeito aos **Conteúdos de Natureza Científico-Culturais**, a proposta pedagógica aponta para o fato de que estes conteúdos é que são os responsáveis por promover a formação do professor, na medida em que possibilitam a familiarização com o conhecimento básico e específico da ciência da educação, por meio de reflexões sobre os conteúdos considerados base teórica do curso e os procedimentos teórico-metodológicos necessários à prática pedagógica, acrescidos da reflexão sobre a realidade social, tanto dos alunos como da comunidade. Enfatiza também que o curso se propõe não só a oferecer acesso às ferramentas didático-pedagógicas necessárias à formação, como também a incluir atividades de pesquisa.

A proposição deste componente está marcada por uma preocupação de articulação entre teoria e prática e também de uma articulação entre ensino e pesquisa, porém, não obstante tais preocupações, notei certa tendência em

considerar de forma distinta o que são elementos teóricos e o que são elementos práticos, chegando, em determinado momento, a elencar as disciplinas consideradas teóricas (filosofia e educação, história e educação, sociologia e educação, antropologia e educação e psicologia e educação) em oposição às do procedimento teórico-metodológico (ditas como necessárias à prática pedagógica). Vejo nesta postura, como já citei, certa tendência em definir os elementos teóricos como preponderantes à prática, apesar das preocupações no processo de articulação entre teoria e prática.

Em relação às **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais**, verifiquei mais uma vez que o documento procura estar em consonância com a Resolução 02 de 2002 do CNE/CP, as quais propõem estas atividades no intuito de mobilizar os estudantes para que extrapolem os limites do curso e para que possam enriquecer sua formação com participação nas mais variadas atividades nos diversos campos do saber.

Também no afã de regulamentar o desenvolvimento dessas atividades, a proposta esclarece que elas serão desenvolvidas semestralmente com carga horária de 30 e 45 horas, devendo ser implementadas com a realização de seminários. Estas atividades são também apresentadas como disciplina, intitulada Atividade de Articulação Curricular, facultada, entretanto, ao discente que não apresentar à Secretaria Geral de Cursos certificados comprobatórios de atividades com carga horária igual ou superior à oferecida pelo Colegiado de Curso.

A postura regulamentadora dessas atividades parece fugir ao espírito da Resolução do CNE nº 02/2002, cuja pretensão é a de que estas atividades permitam aos estudantes galgarem, de acordo com sua possibilidade e interesse, a diferenciação na sua formação. Uma vez que curso estabelece que elas devem ser apresentadas como seminário específico, tende-se a limitar a ação estudantil, que poderá estar se inserindo em outros espaços, abrindo leque na sua formação para outras orientações distintas da prevista no seu currículo de formação. Acredito que é neste ponto que o currículo deve estar aberto às novidades e inovações.

A definição das Atividades Complementares como disciplina parece contrariar a Resolução do CNE nº 02/2002, pois esta legislação é clara ao defini-la como atividades, para que não estejam presas a fluxogramas, ementários ou quaisquer outras formas de imobilizar a autonomia e a possibilidade de busca

alternativa de autoformação, que não esteja diretamente prevista como componente obrigatório na proposta curricular.

É bem verdade que estas atividades devem contar com a orientação docente e estar integradas ao projeto pedagógico do curso, o que não implica a ação docente acontecer mediante a oferta de uma disciplina. E o fato de estarem vinculadas ao projeto pedagógico do curso não diz que elas devam ser construídas como disciplina dentro do curso. Pelo contrário, acredita-se que o espírito da legislação seja justamente o de abrir espaços para novas possibilidades de formação, extrapolar a idéia de uma formação estática e universal para todos, como se o curso tivesse por obrigação oferecer para a sociedade profissionais iguais, isto é, profissionais que, durante sua formação, tiveram acesso aos mesmos elementos, conteúdos e processos formadores independentemente de suas possibilidades de alçarem vôo por outros horizontes.

A prática como componente curricular é definida neste projeto como uma prática que deve estar em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, sendo considerada como elemento importante na formação da identidade do professor como educador. Seus princípios norteadores consistem em compreender que a educação pela pesquisa é uma especificidade da educação escolar; que é possível e necessário tornar a pesquisa o ambiente didático do cotidiano; e tornar a educação como processo de formação de competências humanas históricas; e finaliza indicando as disciplinas que terão por objetivos atingir estas finalidades pedagógicas, isto é, as disciplinas: Pesquisa e Prática Docente I, II, III, IV e V.

A análise desse item terminou por me colocar diante de uma questão que apresento como categoria de análise, isto é, verificar que estas disciplinas não só atendem às questões da prática como componente curricular como também correspondem à articulação ensino/pesquisa, permitindo ao curso uma maior afinidade com os desafios científico-acadêmicos da contemporaneidade.

Outro item que também aparece no processo organizacional como componente curricular é a organização e estruturação do estágio curricular supervisionado, também amparado pela Resolução nº 02/2002 do CNE.. Na categoria seguinte que trata deste item, analisarei mais detalhadamente esta temática.

O **trabalho de conclusão de curso** aparece na proposta pedagógica como “relato analítico interpretativo do processo de formação profissional vivenciado pelo aluno-professor durante o curso”. Será apresentado em forma de monografia e constituirá de sistematização do conhecimento construído ao longo do curso, destacando, acima de tudo, a relação estabelecida entre a pesquisa, a prática de ensino e o estágio supervisionado.

Nesse aspecto, o documento aponta para o processo de sistematização como o momento de reflexão e, conseqüentemente, de articulação dos saberes que são vivenciados e construídos no processo formativo. Há certa preocupação para que o Trabalho de conclusão de curso não se constitua apenas como mais um momento de final de curso, e, ao orientar para que ocorra periodicamente durante o curso, indica as disciplinas responsáveis por este processo.

O último item da organização curricular desse projeto diz respeito à **avaliação da aprendizagem**, quando são apresentados os critérios básicos a serem considerados como norma avaliativa do curso como um todo. Há uma defesa para que esta avaliação seja revestida de caráter formativo de relacionamento das práticas dos professores e dos alunos e uma preocupação em apresentar critérios generalistas no intuito de não engessar a operacionalização das propostas de cada disciplina. Considero-a, no entanto, uma proposta avaliativa tanto quanto evasiva, pois não apresenta fundamentos teóricos norteadores, tal com vinha ocorrendo nos demais elementos de análises.

Voltando-me para o curso de *Pedagogia*, verifiquei orientações de organização curricular distintas da que vi na proposta anterior, em razão de o projeto em análise ter sido elaborado antes das resoluções do CNE (Resoluções nº 01 e nº02/2002 do CNE) até então referendadas. Certamente as resoluções do CNE afetaram a organização curricular deste curso, por isso na análise dos componentes curriculares observarei também as adaptações curriculares realizadas na proposta inicial no intuito de adequá-la às legislações que foram se sucedendo.

Iniciarei por apresentar como o documento curricular do *Curso de Pedagogia* está organizado:

- Natureza do Curso
 - Objetivos do curso
 - Sobre a Prática da Pesquisa Educacional
 - Sobre a Prática Pedagógica

- Elementos da Organização Curricular
 - 1º Momento
 - Formação Básica e Instrumental
 - 2º Momento
 - Formação Profissional
 - 3º Momento
 - Formação Profissional Aplicada
- Relação das disciplinas da Habilitação Geral Obrigatória
 - 1º Momento
 - Formação básica instrumental
 - 2º Momento
 - Formação Profissional
- Relação de disciplinas optativas
- Distribuição das disciplinas por semestre
- Ementas por disciplinas
- Estrutura Curricular das Habilitações
 - 3º Momento
 - Formação Profissional Aplicada
 - Características das Habilitações
 - Perfil dos Portadores de Habilitações
 - Sobre os Estágios Supervisionados

Esta organização aparece no projeto original (1997), e sua adequação ocorreu em 2004, quando o curso passou a funcionar com a seguinte organização curricular:

- Prática como componente curricular
- Estágio Supervisionado
- Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural
- Atividades acadêmico-científico-culturais

Data desta época a aprovação da regulamentação do estágio obrigatório dos cursos de licenciatura da UESB, onde está contemplada a dispensa da carga horária de estágio para os discentes que comprovarem experiência docente na área

específica de sua formação (medida também regulamentada pela Resolução nº01 e nº02/2002 do CNE).

Assim a organização curricular do curso de Pedagogia, no que diz respeito à **natureza do curso**, apresenta de maneira dissertativa e contextualizada os fundamentos e justificativa da proposta, delineando um perfil já analisado anteriormente e, ao mesmo tempo, deixando desvelar sua concepção de currículo, também já apresentada. É também, neste momento, que a proposta pedagógica apresenta o **objetivo do curso**, que nada mais é do que a confirmação do perfil apresentado. Em seguida, discorre sobre **a prática da pesquisa** educacional descrevendo de maneira detalhada como esta será executada.

Neste documento, a pesquisa é descrita como componente curricular independente, sem nenhuma preocupação em articulá-la com outros elementos da formação. Verifiquei também a ausência de fundamentos teórico-práticos que norteiem a prática da pesquisa, limitado neste aspecto a apenas detalhar sua operacionalização técnica. Analisarei este item detalhadamente mais adiante na categoria de articulação ensino-pesquisa.

A descrição técnica de como será concretizada **a prática de ensino** é apresentada sem uma reflexão teórico-prática e sem uma melhor explicitação da concepção pedagógica que orienta a organização curricular. Neste item, são apresentadas apenas as normas que orientam a realização do estágio, sem menção à articulação entre ensino-pesquisa, exceto por um equívoco, ao constar a monografia como relatório final dos estágios, equívoco este corrigido mais tarde por resolução da própria instituição. Para atender os objetivos desta pesquisa, este item será analisado em categoria própria.

Os **elementos da organização curricular** aparecem no documento em quatro momentos distintos:

No **primeiro momento** do currículo, onde ocorre a **formação básica instrumental**, noto certa preocupação com a formação do educador na condição de agente da mudança social, capacitado para a análise do contexto social e cultural em que esteja inserida a prática educativa e que possa compreender a realidade nas suas múltiplas dimensões: histórico, econômica, política e social, enfatizando o Brasil e o Nordeste. Destaco também a formação básica nos conhecimentos de psicologia e da consciência pedagógica social.

Este primeiro momento parece ser considerado na organização curricular o momento da *teoria da teoria*, isto é, o momento em que serão trabalhados conceitos e abstrações mais gerais para depois buscar certo afinamento, quando serão apresentados os instrumentos e técnicas para finalizar com a inserção na realidade, isto é, para que depois seja vista a prática.

Este tipo de organização curricular, apesar de propor uma formação crítica e falar muito em análise da realidade e do contexto, ainda aponta esta atividade como uma ação meramente teórica e que, para tanto, será necessária uma formação consistente para que se possa entender de coisas do cotidiano.

No **segundo momento**, é tratada a questão da **formação profissional**, voltada especificamente para formação que contemple todas as atividades implicadas no campo educativo, capacitando o educando para o exercício de atividades que sua função exija, defendendo uma concepção orgânica da prática educacional e, conseqüentemente, da formação do educador.

Apesar de argumentos generalistas e um tanto evasivos, nota-se que este momento é dedicado a prática, isto é, a inserção na realidade, no entanto, para que esta inserção aconteça, será necessário que ocorra a instrumentalização técnica.

A definição destes dois momentos evidencia com muita clareza a dicotomia teoria-prática, sendo o momento seguinte de ser este elemento articulador.

No **terceiro momento** dedicado a **formação profissional aplicada**, aponta-se para o aprofundamento do conhecimento sobre área específica da realidade educacional através da elaboração de monografias e através da instrumentação para uma prática educativa específica e finaliza indicando que este momento tem por função formar o especialista em nível de graduação capaz de exercer várias funções que a ação educativa venha exigir.

Certamente que esta especialização desejada parece ser fruto da articulação entre ensino e pesquisa, na medida em que traz como elemento a elaboração monográfica e a prática educativa. Porém mesmo contemplando a idéia de articulação, na abordagem apresentada não aparece explicitamente a organização das disciplinas da habilitação obrigatória este elemento é desconsiderado, e as disciplinas são distribuídas entre o primeiro e segundo momento, isto é, o de formação básica instrumental e o de formação profissional.

As habilitações que aparecem como componente curricular do curso é caracterizada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, suprimindo assim a

habilitação em Gestão Educacional. Estas habilitações deveriam ter duração mínima de dois e máxima de quatro semestres e os licenciados em Pedagogia poderiam cursá-las sem precisar submeter-se a um novo vestibular.

Na definição do **perfil dos portadores das habilitações** aparece:

a formação de profissionais tecnicamente competente e politicamente engajados nas lutas sociais, isto é, profundo conhecedor de sua área de atuação e das contradições que acentuam as desigualdades como uma compreensão da finalidade sócio política da educação e da escola enquanto realidade concreta inserida no contexto histórico-cultural, e assim contribuir, de forma significativa, para a democratização do saber como instrumento de emancipação do cidadão e da humanidade (UESB, 1997).

É nestes termos que o documento apresenta o perfil profissional dos habilitados em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, acrescentando que este profissional deve estar apto para contribuir com o professor no desenvolvimento de ações pedagógicas, mobilizando o docente para uma ação competente e instrumentalizar o professor para uma mudança de atitudes frente aos alunos que fracassam na escola, assessorar planejamentos do ensino, contribuir na análise crítica de situações sociais concreta, incentivar o desenvolvimento permanente da pesquisa na escola, desenvolver princípios de gestão democrática e contribuir para o desenvolvimento da auto-estima do educando.

Observa-se que o perfil apresentado para as habilitações presume a instrumentalização profissional, tendo em vista a formação específica, partindo do pressuposto que está será consequência lógica e certa da formação obrigatória realizada anteriormente.

Os dados do curso de *Pedagogia* apresentados até aqui, correspondem a organização curricular do projeto de implementação. Ressalto que em 2001, foram realizadas algumas alterações tendo em vista corrigir os equívocos redacionais já citados anteriormente quando da apresentação do item sobre a prática pedagógica (Resolução nº 199/2001 CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão). Nesta mesma resolução alterou-se a nomenclatura da disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*, para *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. Foram ainda acrescentadas no leque de optativas as disciplinas: *Inglês Instrumental* e *Realidade Brasileira Contemporânea* e realizada a alteração do tempo de conclusão do curso, no turno noturno de 5 para 4 anos. Em 2003, foi acrescentada como optativa a disciplina

Educação e Saúde: ênfase em prevenção ao abuso de drogas (Resolução nº 07/2003 CONSEPE).

Em 2004, para atender às Resoluções do CNE/CP – 01 e 02/2002, foi realizada a adequação curricular, que passou a funcionar da seguinte maneira:

- **Prática como componente curricular** e neste caso a resolução não traz nenhuma argumentação textual, simplesmente apresenta o leque de disciplina no intuito de demonstrar cumprimento do exigido pela legislação nacional e estadual.
- **Estágio Supervisionado:** estes sofreram alterações significativas. A disciplina *Prática do Ensino Fundamental* que totalizava carga horária de 150 horas passou a 195 horas e a disciplina *Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério I* manteve sua carga horária de 90 horas, porém passou a ser simplesmente *Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério* e a disciplina *Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério II* também de 90 horas, passou a ser chamada de *Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos* com uma carga horária de 120 horas.
- **Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural:** estes se constituíram tal como na prática como componente curricular, em aproveitamento das disciplinas já existentes sem realização de nenhuma alteração, exceto pela indicação da carga horária que estaria sendo destinada a este elemento da organização curricular (1945 horas).
- **Atividades acadêmico-científico-culturais:** este item foi incorporado à organização curricular do curso de acordo com as Resoluções do CNE/CP – 01 e 02/2002 , com a seguinte redação:

Serão computadas as seguintes atividades: participação em eventos científicos, seminários, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias de disciplinas, monitorias em projetos de pesquisa e extensão, participação em grupos de estudos, oficinas, etc., possibilitando o aproveitamento das experiências acadêmicas do discente, mesmo que tenham sido realizadas fora do âmbito da universidade, contando que tenha sido realizada a partir do ingresso do discente no curso (UESB, 2004).

A Resolução nº 28/2004 do CONSEPE a este respeito faz ainda algumas ressalvas quanto às turmas que ingressaram no curso no ano de 2002, quando das Resoluções do CNE/CP – 01 e 02/2002 e que, para tanto, não estavam em condição

regularizada e acrescenta que ao colegiado ficará reservado o estabelecimento de critérios para aproveitamento dos créditos pertinentes a estas atividades.

Outra resolução que alterou a configuração organizacional do curso foi a de substituição das habilitações Supervisão Escolar e Orientação Educacional por Gestão na Educação. Esta resolução apresenta o rol das disciplinas, a carga horária da habilitação (345 horas), distribuída em dois semestres letivos, número de vagas por ano (80), sendo 40 por semestre.

4.4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Analisar as questões referentes a este componente curricular se impõe para mim como categoria balizadora da pesquisa. A experiência docente é sempre um momento desafiador e rico em possibilidades de reflexão que ajuda na formação da identidade docente e colabora na ação transformadora da práxis pedagógica por meio da articulação entre a teoria e a prática.

Assim, ao analisar as propostas pedagógicas dos cursos em questão notei a distância que existe entre eles, dada a concepção e o momento em que foram construídos. Não obstante as similaridades de compreensão teórica e de proximidade institucional e legal, ambos possuem peculiaridades que as distinguem de maneira significativa, sendo que uma delas diz respeito a prática de ensino.

No primeiro documento em análise, o Projeto do *Curso Formação de Professores*, verifiquei que, de acordo com a Resolução nº 02/2002 do CNE, este apresenta o estágio a partir da segunda metade do curso enquanto que no curso de *Pedagogia*, no seu projeto inicial a prática de ensino só acontecia no final do curso e mesmo após a adequação curricular para atender a mesma resolução que orientou a formulação do outro projeto, os seus estágios ficaram concentrados no último ano do curso.

É no afã de compreender estes elementos que analisarei as propostas de estágios em separado.

O projeto do *Curso de Formação de Professores* inicia seu texto sobre o estágio curricular com as seguintes palavras:

O Estágio Curricular Supervisionado não deverá ocorrer de forma fragmentada e pontual, mas como continuação de um trabalho de reflexão-ação-reflexão já realizado durante o curso, principalmente nas atividades de pesquisa e de prática como componente curricular possibilitando abordar as

diferentes dimensões do trabalho do professor e permitindo um processo progressivo do aprendizado. Neste sentido, o estágio supervisionado terá uma organização processual e conforme previsto pela Resolução CNE/CP 02/2002, 1º, Inciso II iniciar-se-á a partir do início da segunda metade do curso (UESB, 2006).

Observo, como o texto apresenta a preocupação de que a prática de ensino aconteça de forma processual, sendo distribuída a partir da segunda metade do curso, almejando que durante este período seja realizada a articulação entre teoria e prática, por meio da reflexão-ação-reflexão. Há também neste argumento uma preocupação de se articular a prática de ensino com a prática da pesquisa, demonstrando assim coerência com as proposições teóricas defendidas pela teoria crítica da qual esta proposta curricular demonstra-se signatária.

As disciplinas que correspondem ao desenvolvimento da prática de ensino são: *Prática Docente na Educação Infantil I e II*, com uma carga horária de 135 horas cada uma e *Prática Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, também com uma carga horária de 135 horas.

Em seguida a proposta indica o lócus de realização da prática de ensino de cada uma das disciplinas, e complementa dizendo que o projeto para implementação do Estágio Curricular Supervisionado deverá ser organizado pelos discentes responsáveis pelas disciplinas e aprovado pelo Colegiado do Curso, devendo este estar de acordo com a realidade local e com a legislação em vigor.

Também seguindo orientações da Resolução nº 02/2002 do CNE, o projeto contempla as possibilidades de dispensa da carga horária do estágio curricular. Este argumenta que o aluno/professor possui três possibilidades de ser contemplado pela referida legislação, caso deseje usufruir tal direito ele poderá escolher uma das três disciplinas da prática de ensino para ser dispensado.

Por fim o documento apresenta argumentos a respeito do acompanhamento da prática de ensino, buscando justificá-la e apontando a relevância da mesma, descreve como esta irá ocorrer.

De forma direta e pontual, o projeto do curso de *Pedagogia* indica que as práticas pedagógicas da habilitação obrigatória estão representadas pelas disciplinas *Práticas Pedagógicas do 1º Grau* e *Práticas das Matérias Pedagógicas do Magistério* e salienta que ambas estão submetidas às normas internas de funcionamento dos estágios das demais licenciaturas, salvo as particularidades. Destaca ainda que a carga horária da disciplina *Prática Pedagógica do 1º Grau*

deverá ser cumprida com duração mínima de uma unidade regular e que a carga horária de *Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério* deve levar em conta a opção realizada pelo aluno entre as disciplinas:

- *Prática de Ensino de Sociologia da Educação*
- *Prática de Ensino de História da Educação*
- *Prática de Ensino de Filosofia da Educação*
- *Prática de Ensino de Psicologia da Educação*
- *Prática de Ensino de Didática*
- *Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino*

Complementa com a informação de que o discente estará obrigado a cursar duas ou, opcionalmente, no máximo, quatro práticas, para o cumprimento da carga horária total prevista para a habilitação obrigatória geral.

Não menciona a questão do acompanhamento e, neste momento, é que aparece o equívoco ao dizer que a avaliação final será realizada mediante apresentação de Monografia da prática pedagógica. Este equívoco é corrigido pela Resolução do CONSEPE No. 199 de 2001, que substitui o termo Monografia por Relatório de Estágio Supervisionado.

Observei a preocupação meramente técnica a respeito da concretização do estágio supervisionado: limita-se a indicar as disciplinas que serão responsáveis pelo estágio; não realiza nenhum tipo de reflexão a respeito do estágio; não orienta sobre a articulação com os demais componentes curriculares.

Verifiquei que não há nenhum indicativo que contemple a educação infantil, como se esta etapa não fosse elemento de formação do curso. A prática de ensino na educação infantil é tida no patamar das demais práticas, como se não houvesse especificidades próprias e seus próprios referenciais.

No entanto, esta organização curricular a respeito do estágio, conforme citado anteriormente, já foi modificada por meio da Resolução do CONSEPE nº 28 de 2004 desta instituição. Segundo esta Resolução, a carga horária total do estágio, que era de 330 horas, passa para 405 horas, assim distribuída: *Práticas Pedagógicas do 1º Grau*, que agora aparece com a nomenclatura *Prática do Ensino Fundamental*, com uma carga horária de 195 horas; *Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério I* manteve a carga horária de 90 horas, porém sua nomenclatura perdeu o apêndice I, já que *Prática das matérias Pedagógicas do*

Magistério II foi transformada na disciplina *Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos* saindo de uma carga horária de 90 horas para uma carga horária de 120 horas.

Estas alterações aparecem apenas no sentido de adequação curricular, sem justificativa sobre as razões de sua implementação, há apenas a alegação de que busca atender às exigências do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação. No entanto, notei que a implementação do estágio na educação infantil, junto com o estágio na educação de jovens e adultos, terminou por fazer com que esta etapa de ensino ficasse a reboque de uma formação generalista, apesar de tão alardeada na contextualização feita na **natureza do curso** como segmento da educação instucionalizada carente de uma transformação radical.

As demais normas que orientam e regulamentam o estágio supervisionado do curso de Pedagogia estão atreladas às normas de regulamentação do Estágio obrigatório específico dos Cursos de Licenciatura na UESB, regulamentadas pela Resolução do CONSEPE nº 98 de 2004. Nesta Resolução, constam a finalidade dos Estágios Supervisionados, sua definição, seus objetivos e especificidades e a regulamentação da redução da carga horária para o discente que comprovar experiência docente na área específica de sua formação. É nesta mesma resolução que estão previstas as formas de avaliação, a orientação e coordenação de estágios e as obrigações do estagiário.

Esta Resolução da UESB apresenta uma concepção pautada na Resoluções do CNE de 2002. Ela busca contemplar a multiplicidade de aspectos que envolvem o Estágio Supervisionado, porém de forma generalista, uma vez que visa atender a todas as licenciaturas, deixando a cargo dos colegiados de cursos o processo de regulamentação específica.

Dessa forma, o colegiado de pedagogia criou a norma interna no ano de 2005, que trata especificamente da dispensa da carga horária de estágio, no intuito de contemplar os discentes que comprovarem experiência docente em alguma das etapas ou modalidades de ensino correspondentes à disciplina de estágio que estivessem matriculados. Assim, o discente que comprovar experiência docente em educação infantil poderá ter dispensa da carga horária de estágio nesta etapa de ensino podendo, portanto, ter até 200 horas de dispensa da carga horária de todos os estágios, conforme prevê a legislação em vigor. Consta também que a

experiência docente só poderá ser contada se tiver ocorrido no prazo máximo de dez anos por um período mínimo de seis meses.

Observo que o documento a respeito da prática de ensino no curso de pedagogia não apresenta argumentos teóricos consistentes, e sua organização curricular explicita a idéia dicotômica entre teoria e prática. Porém, verifico que, por força das regulamentações e adaptações curriculares, vem, ao longo dos anos, ganhando outra configuração que o credencia na questão documental a superar a dicotomia teoria prática e a contemplar áreas específicas como, por exemplo, a educação infantil.

4.5. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO-PESQUISA

A prática da pesquisa aparece no cenário educacional como novidade, embora não o seja. Entretanto, em razão da pouca tradição da pesquisa durante a formação, termina esta prática surgindo com um achado inédito. Educar pela pesquisa, ou utilizar a pesquisa como elemento formador pode de fato não ser um elemento novo, porém novas têm sido suas contribuições no processo de reflexão sobre a prática pedagógica na articulação entre ensino pesquisa, ajudando na superação da dicotomia entre teoria e a prática.

No projeto do Curso de *Formação de Professores*, notei relevantes reflexões a respeito da prática da pesquisa, deixando transparecer verdadeira preocupação com o processo de articulação do ensino com a pesquisa, fundamentado em autores como André, Ludke, Fazenda, Demo, Nóvoa, Zeichener, Schön, Perez Gomez, entre outros (UESB, 2006).

Neste projeto, a pesquisa é concebida como reflexão que vai além da prática, que implica teorização realizada pelo professor sobre esta mesma prática no sentido de construir um novo conhecimento. No entanto, mais adiante, o projeto enfatiza o processo de “reconstrução”, compreendido como a vivência mais completa de cidadania. Esta “reconstrução” evita a mera reprodução, a cópia, e defende que o conhecimento não precisa ser conhecimento totalmente novo, desde que ele seja reconstruído com a inclusão de interpretação própria e formulação pessoal e que tome como questão fundamental tornar a pesquisa o ambiente

didático do cotidiano. Destaca, então, que educar pela pesquisa é a especificidade da educação escolar.

Por fim, elenca as disciplinas responsáveis pela pesquisa, denominada pesquisa-ação, que será apresentada em forma de monografia. O projeto do *Curso de Pedagogia* não faz nenhuma reflexão teórica a respeito da temática, mas elenca as disciplinas responsáveis pela execução da atividade de pesquisa. Tal como no projeto anterior, ela está distribuída ao longo do curso e consta de propostas de acompanhamento e orientação da pesquisa pelos docentes.

Não há reflexões explícitas que permitam afirmar que a articulação ensino-pesquisa aconteça; há indicação de que acontecerá ao longo do curso e de forma paulatina. Ainda sobre a prática da pesquisa no curso de pedagogia, observei que, em 2006, o colegiado estabeleceu que as monografias deveriam ser apresentadas pelos discentes a uma banca de três professores.

Concluo a análise das categorias apresentadas, certo de que propostas generalistas pouco contribuem para formação do profissional que irá atuar na educação infantil. A formação do docente para a educação infantil é negligenciada ao longo de toda discussão teórica; aparece apenas em momentos estratégicos, como na definição do perfil, ou na contextualização, para justificar a criação do curso.

No *Curso de Formação de Professores* a formação específica para atuar na educação infantil é feita por meio das disciplinas *Educação Infantil* (60 horas - III semestre) e *Prática Docente na Educação Infantil I e II* (135 horas cada - V e VI semestres respectivamente).

A disciplina *Educação infantil* apresenta a seguinte ementa:

Histórico da Educação Infantil. A política de Educação Infantil no Brasil. Fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Princípios da ação educativa na educação infantil. Interação do adulto com a criança. Organização do espaço da Educação Infantil: implicações pedagógicas. Estudos e discussões de propostas curriculares para a escola de Educação Infantil (UESB, 2006).

E as disciplinas *Prática Docente na Educação Infantil I e II* as seguintes ementas respectivamente:

Atividade docente com crianças de 0 a 3 anos em instituições da comunidade, numa perspectiva de participação, reflexão e crítica. Planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades junto às crianças e envolvimento nos eventos promovidos pela comunidade escolar. Analise

da ação pedagógica e suas determinações. Construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil.

Atividade docente com crianças de 0 a 3 anos em instituições da comunidade, numa perspectiva de participação, reflexão e crítica. Planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades junto às crianças e envolvimento nos eventos promovidos pela comunidade escolar. Análise da ação pedagógica e suas determinações. Construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil (UESB, 2006).

Conforme se pode observar o *Curso de Formação de Professores* apresenta em sua organização curricular três disciplinas distribuídas em três dos seis semestres, voltadas para educação infantil, sendo uma de caráter instrumentação básica e outras duas voltadas para atuação nas duas etapas da educação infantil, Creche (0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 a 6 anos).

Esta preocupação na organização curricular termina por credenciar este curso como formador do educador de crianças, pois na medida em que as disciplinas vão sendo organizadas no curso noto que a formação do professor para educação infantil vai ganhando certa visibilidade e caracterizando o curso como campo de formação deste educador.

No *Curso de Pedagogia* a formação específica para atuar na educação infantil é feita por meio das disciplinas Educação Infantil (60 horas – V semestre) e Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (120 horas – VII semestre).

A ementa da disciplina Educação Infantil está assim definida: “Aspectos fundamentais da educação Pré-escolar: filosóficos, histórico-legais, biopsicossociais, e suas implicações na prática da pré-escola” (UESB, 1997).

Ainda segundo o documento deste curso a disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, apresenta a seguinte ementa:

Construção da identidade do profissional da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, a partir da análise de seus dilemas e suas perspectivas visando uma postura interdisciplinar no intuito de planejar e pesquisar a realidade para qual se desenvolverá um projeto de intervenção pedagógica para o exercício da prática de ensino e realização de seminário.

A partir do exposto é possível verificar que a formação do docente na organização disciplinar deste curso é deixando a reboque da formação generalista. Num curso de 8 semestres apenas dois semestres apresentam disciplinas que contemplam diretamente a especificidade da educação infantil, sendo uma delas trabalhada concomitante com a educação de jovens e adultos. Destaca-se que essa

disciplina só vem aparecer no fluxograma do curso em 2004 após a realização da reformulação curricular.

A partir da análise das ementas nos dois cursos, observa-se que no *Curso de Formação de Professores* a educação infantil é trabalhada na sua especificidade, porém considero a carga horária pequena para dá conta de um universo tão complexo que necessita de muitos debates e reflexões.

No entanto é no *Curso de Pedagogia* que observo com maior preocupação a carga horária destinada a esta modalidade de ensino, considerada quase que irrisória diante das exigências que um universo complexo como o da educação infantil representa. Destaca-se que na sua formulação da ementa da disciplina *Educação Infantil*, o universo contemplado é somente o pré-escolar. Nada se diz a respeito da primeira etapa da educação infantil (creche).

A prática de ensino no *Curso de Formação de Professores* é contemplada em duas disciplinas que aponta as duas etapas constitutivas da educação infantil (creche e pré-escola), porém na definição da ementa se repete na formulação da proposta formativa como se as especificidades dessas duas etapas fossem similares, deixando entender a prática de ensino como uma inserção na realidade para coletar informações e realizar intervenção de maneira uniforme não distinguindo uma etapa de outra. Porém destaca-se que mesmo com essa repetição na formulação de suas ementas, o curso mostra certa preocupação com a especificidade inerente a modalidade de ensino.

No *Curso de Pedagogia* por não haver uma discussão específica o ementário da prática de ensino trata da inserção na realidade escolar de maneira generalista, trazendo como novidade a realização de seminário de pesquisa.

Assim observo que na medida em que as disciplinas vão sendo organizadas nos cursos em discussão vão os caracterizando como campo de formação do professor da educação infantil, sendo, no entanto, visível que o *Curso de Pedagogia* faz opção por uma formação mais generalista, portanto, destina menor carga horária e menor número de disciplina para esta formação, ficando assim a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino a reboque do amplo universo que este curso contempla.

CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO INFANTIL, UM UNIVERSO COMPLEXO DE CERTEZAS E INCERTEZAS

Para identificar como se articulam os saberes trabalhados na formação do docente da educação infantil no contexto da sala de aula, procedi a uma análise da realidade educacional, procurando, inicialmente, explicitar estes saberes para, então, verificar como acontece essa articulação.

Amparado na realidade observada e gravada e nos dados coletados durante as entrevistas e na análise da proposta pedagógica dos cursos em questão, pretendo agora apresentar, neste capítulo, em meio as minhas suspeitas, algumas discussões a respeito desses saberes.

5.1. SABER

Durante o período de observação e entrevista, foi possível verificar a explicitação de alguns saberes presentes no ambiente da escola infantil. Não com surpresa, porém não tomando como natural, foi possível verificar que muitos dos saberes ali presentes geralmente são postos em segundo plano, quando não ignorados, nos cursos de formação. Se tomar como referência a proposta pedagógica dos cursos em questão, certamente, poderei dizer que muitos desses saberes são estranhos à proposta curricular dos cursos, porém, a partir das falas de muitos professores, percebi que os saberes trabalhados nos cursos extrapolam o previsto em seus currículos conforme análise realizada no capítulo anterior.

Entre os saberes trabalhados, pelas professoras de ambos os cursos posso destacar aqueles apontados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) relacionados aos conteúdos de formação pessoal e social (escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados, segurança, nome, independência e autonomia, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais, proteção, alimentação, banho, sono e repouso). Isto implica dizer que os saberes relacionados ao conhecimento de mundo proporcionaram o desenvolvimento cognitivo, emocional e espiritual da criança. Ao mesmo tempo, observei que o trabalho com estes conteúdos compreendia basicamente a utilização de outros saberes de ordem metodológica, isto, implica dizer que os saberes

docentes são interdependentes, plurais e integrados, portanto, para que se possa alcançar os objetivos propostos faz-se necessário trabalhá-los de forma articulada (TARDIF, 2005; MACEDO, 2005; MORIN, 1998).

Os saberes disciplinares trabalhados no cotidiano da escola infantil ainda mantêm certo ranço no que diz respeito à formação propedêutica. Essa postura é evidenciada no grande esforço por letramento empreendido pelas professoras que, invariavelmente, esmeravam-se em fazer com que a criança aprendesse mais rapidamente os rudimentos da língua escrita.

Outras demonstravam essa preocupação ao relatarem o medo de encontrar no ano seguinte outro professor que dissesse frases depreciativas sobre o seu trabalho, do tipo: “Esse menino não sabe nada, **de quem foi** esse menino no pré?”. Assim, muitas professoras sentiam-se obrigadas a realizar o trabalho que acreditavam em parte atender a uma expectativa consensual, uma vez que este entendimento propedêutico não se restringe apenas aos colegas, mas, também, e principalmente, aos pais.

Revedo as gravações, pude verificar que as professoras mantinham certo rito na seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A consulta às velhas matrizes e a livros didáticos infantis, como o “dia-a-dia do professor”, era constante e terminava por definir os saberes a serem trabalhados em sala de aula. Não verifiquei neste período nenhuma reflexão mais sistematizada a respeito desses saberes, ou um questionamento, exceto por uma preocupação em estabelecer a relação entre o saber ensinado e o nível de desenvolvimento da criança que aparece em uma escola, assim mesmo de maneira insípida, talvez por causa do pouco tempo para realização do planejamento.

Os professores (...) deveriam apenas identificar o assunto a ser transferido ao aprendiz separando-o em seus componentes para apresentar a esse aprendiz (...). A mediação autoritária do ensino pelos atuais livros didáticos é um exemplo dramático da linearização pedagógica consumista ditada pelo mercado das editoras (MACEDO, 2005, p.70).

Neste aspecto, posso então dizer que, apesar da pressão para um ensino propedêutico e pelas declarações das professoras durante as entrevistas, os cursos de sua formação foram balizadores no sentido de superar essa visão aceleradora (propedêutica) do desenvolvimento infantil sem considerá-la nas suas particularidades. Mas, mesmo neste processo, pude verificar que as arestas desta visão ainda se fazem presentes, por exemplo, pode-se citar o conhecimento lógico

matemático, que, apesar do grande avanço desde a difusão da epistemologia genética de Piaget, ainda há ranços como o ensino de *conjunto vazio e unitário*, com exposição no quadro.

Evoco aqui o entendimento sobre complexidade para destacar um paradoxo entre os saberes trabalhados na prática docente: se, por um lado, há certa tendência em encarar a criança como criança, saber este oriundo do processo formativo, por outro lado, nota-se uma recorrente busca de saberes da experiência, onde são encontrados muitos conteúdos recheados de linguagens abstratas (como, por exemplo, a noção de conjunto vazio e unitário) que desconsideram esse ser criança, que conhece o mundo ainda a partir do universo concreto (MACEDO, 2005; SILVA, 2008; JÓFILI, 2002 e LA TALLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992; TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000).

Vejo o paradoxo existente entre saberes oriundos do processo formativo e os saberes da experiência como algo assumido pelas professoras no seu cotidiano, isto porque a realidade comporta uma complexidade na qual as contradições nem sempre são percebidas. Esses têm origem nas múltiplas referências que constituem a formação docente para o exercício da prática pedagógica. Assim, essa contradição constitui-se em fonte de múltiplas referências que enriquecem a prática pedagógica (MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; BURNHAM, 1998).

Acreditando que a formação não tem uma única *fonte*, mas que se encontra enriquecida por diversas matrizes ao longo de processo histórico pessoal/profissional, retomo aqui, o entendimento de multirreferencialidade e começo a perceber como muitas destas posturas, como a descrita acima, apesar de parecerem contraditórias, têm sido encaradas com bastante naturalidade pelas docentes (MARTINS, 1998; BURNHAM, 1998; MACEDO, 2005; MORIN, 2001; 2007).

Os saberes requeridos no cotidiano da sala de aula são hierarquizados pelas professoras, que selecionam aqueles que tenham lhes oferecido um resultado mais favorável e imediato, portanto aqueles que melhor se enquadrem nesse processo serão sempre os saberes selecionados. Todo este processo implica numa dimensão política, portanto, outros fatores podem interferir na hierarquização desses saberes implicando assim diretamente na seleção das estratégias metodológicas realizadas pelas professoras (TARDIF, 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000),

No decorrer das atividades em sala de aula, verifiquei que as professoras centraram muito seus esforços em saberes os mais variados, tais como letramento, conhecimento lógico-matemático, literatura infantil, questões ambientais, primeiros cuidados, alimentação, espaço-tempo (história e geografia), dias da semana, linguagens semiótica, ciências, artes e gênero.

As professoras procuravam nutrir uma relação amorosa com as crianças e, a partir dessa relação, mantinham certa rotina naturalizada nesta etapa de ensino. As aulas eram quase sempre iniciadas com algumas musiquinhas, que envolviam toda a turma e constituía um momento de entrosamento e sinalização de que a aula estava começando. Em seguida, a professora realizava a oração com a turma, dentro dos parâmetros de sua religiosidade – cristã. Essa é também uma das formas que o ensino ainda se serve para inculcação religiosa, apesar de a escola pública, por princípio, ser laica²⁴. Essa forma de inculcação religiosa ainda se faz presente em muitas músicas trabalhadas no cotidiano da escola infantil e em outros conteúdos trabalhados no cotidiano da escola. Observei que essa inculcação não se dá de forma gratuita, ela tem sido muitas vezes uma forma de conseguir a obediência e o comportamento da turma. Também acreditam que, com essa postura, estão trabalhando a espiritualidade dos seus alunos.

Em seguida é feita uma chamada que, no geral, é realizada com fichinhas com o nome dos alunos, quando se aproveita para trabalhar o alfabeto e, em alguns casos, as vogais e as sílabas. É a forma que as professoras encontravam para familiarizar a criança com as letras e com a grafia do próprio nome, inclusive o nome dos colegas. Em determinadas situações, algumas crianças, por estarem mais adiantadas, conseguiam identificar o nome dos colegas mais rápido do que os próprios donos dos nomes.

Após esse ritual, eram então trabalhados o conhecimento lógico matemático e o letramento entre outros conteúdos, como o saber artístico (através das atividades de desenho, pintura, dobraduras, dramatizações), a literatura infantil (através das rodas ou cantinho da historinha), hábitos de higiene (lavar as mãos, ir ao banheiro, tomar banho, etc.), primeiros cuidados (através de orientações para evitar acidentes), noção de tempo (através de atividade envolvendo os dias da semana, o calendário, o horário de ir ao banheiro, de beber água e o horário do

²⁴ Diz-se do ensino que não tem confissão religiosa.

intervalo), além disso, eram realizadas orientações alimentares e questões ambientais.

Segundo o referencial curricular para a educação infantil,

Os conteúdos estão intrinsecamente relacionados com a forma como são trabalhados com as crianças. Se, de um lado, é verdade que a concepção de aprendizagem adotada determina o enfoque didático, é igualmente verdade, de outro lado, que nem sempre esta relação se explicita de forma imediata. A prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular (RCNE, 1998, p. 54).

Paralelamente a estes saberes, outros saberes eram trabalhados, tais como incentivo à autonomia, motivação à participação, questões de gênero, coordenação motora grossa e fina, sendo esta última a mais trabalhada.

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 conhecimentos 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 (KRAMER, 1997. p. 22).

A relação afetiva é um dos conhecimentos básicos trabalhados constantemente, posso até afirmar que, sem esse pré-texto (a relação afetiva), o trabalho das professoras seria inviabilizado, pois toda sua prática pedagógica consistia em ganhar a atenção das crianças por meio de uma relação afetiva. Nem sempre essas professoras viam-se obrigadas a valer-se de uma postura mais disciplinadora.

O modo como algumas crianças aprendem a obter atenção e reconhecimento, por exemplo, representa uma situação muitas vezes comum de indisciplina no contínuo casa-escola. Uma possibilidade, aqui, reside em aprender a obter atenção sobre si através de condutas intempestivas. Esta aprendizagem tende a ser mais efetiva à medida que pais e professores dediquem uma atenção diferenciada, mais intensa, a condutas indisciplinadas (WIELKIEWICZ, 1995, p.3-5).

Assim, se em casa as crianças aprendem a receber atenção e reconhecimento através de condutas socialmente inadequadas, na escola continuam a praticar esse modo de conseguir o que desejam, mas que ao final não atende às suas reais necessidades psicológicas, seja de atenção, reconhecimento, e assim por diante. (GARCIA, 1999, p. 104)

Neste aspecto, fato curioso aconteceu na sala da professora Tulipa. Os alunos não levavam muito a sério as reclamações feitas pela professora, ora por falta de uma atitude mais enérgica da professora ao reclamar, ora pela presença estranha do pesquisador, que terminava por deixar as crianças mais agitadas, sabedoras de que a professora ficaria inibida em ser mais enérgica. Ciente dessa particularidade, reafirmei junto à professora que agisse com naturalidade, porém, ao verificar que mesmo assim ela ficava constrangida, retirei-me estrategicamente da sala de aula e a observei de longe. Pude ver, então, que, sem notar minha presença, a professora fora mais enérgica com a turma e, no meu retorno, a turma já estava mais *acomodada*, interação esta que se desfez logo em seguida pelo fato de a professora não manter a mesma postura assumida na minha ausência.

Segundo Macedo,

(...) Saber transitar enquanto pesquisador interessado em ouvir entre estas seduções é uma sabedoria necessária para que “as portas não se tranquem” definitivamente, por rejeições ou transferências nada desejáveis para um etnopedagogo dos meios educacionais (2000a. p. 148).

Outra característica muito importante, observada e revisitada nas gravações, foi justamente o lugar do lúdico no dia-a-dia da escola da educação infantil. Este saber era trabalhado muito espontaneamente, o que, inicialmente, parecia ser uma estratégia metodológica para construção de saberes pela interação entre os pares, porém, com o decorrer das observações, foi possível notar que esta atitude estava muito mais voltada para a realidade específica do trabalho, que não permitia que as professoras tivessem condições de descanso, pois a forma como é organizado, o trabalho pedagógico só permite neste momento que as professoras faça a terrível opção entre descansar ou acompanhar o momento recreativo das crianças. Por outro lado, nota-se que a formação destes docentes para lidar com o universo lúdico da criança, ainda é muito restrita, uma vez que o lúdico era tantas e tantas vezes tido como passatempo o que restringia o envolvimento dos docentes, fato este notado nesta pesquisa como concepção reinante nas escolas pesquisadas, não obstante os discursos que as professoras aprenderam a produzir a este respeito, guardando suas raras exceções em relação às docentes que faziam do intervalo um momento de aprendizagem e desenvolvimento.

O universo lúdico das crianças de tão fundamental importância supõe também que o educador tenha disposição e entusiasmo para brincar com elas.

Para Vygotski (1994), o jogo é uma representação social da realidade, uma atividade lúdica na qual a criança resolve a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações. Neste sentido, o jogo permite à criança assumir os papéis sociais para os quais ainda não está preparada. O autor caracteriza os jogos assim estruturados como brincadeiras de faz-de-conta. Além disso, considera o jogo como um comportamento basicamente social, que tem sua origem na ação da criança que é orientada culturalmente. (SILVA, 1999, p.17)

As atividades lúdicas parecem não ter muito a ver com o adulto, porém, quando este se faz participante deste momento, ele cria laços afetivos mais fortes e, com a sua experiência, poderá enriquecer as brincadeiras e estar mais atento às potencialidades e às coisas que têm significação para as crianças. No entanto, a presença adulta não deve substituir ou tolher a criatividade infantil, ela deve proporcionar liberdade para que a criança possa, entre erros e acertos, em interação com seus pares, ir construindo sua autonomia.

As atividades artísticas constituem-se uma das mais trabalhadas no cotidiano da escola infantil, porém, apesar disso, notei alguns problemas no seu desenvolvimento, como no caso da professora Camélia que, ao passar uma atividade de colagem e pintura e notar que uma criança tinha pintado a ovelha de verde, exclamou: “Nunca vi ovelha verde. Se pintar o corpo da ovelha, não será mais uma ovelha”. Essa, entre outras posturas são inibidoras da criatividade e, portanto, desvirtuam o saber artrítico.

A imaginação recria o já existente e o vivido. Assim o desenho da criança, fundamentado na realidade conhecida, cria uma outra realidade, uma área de significação. A criança, ao desenhar, não reproduz aquilo que vê. (FERREIRA e SILVA, 2001, p. 150)

Esses saberes são vivenciados cotidianamente de acordo com o que lhe dita a experiência docente. São fruto de uma tradição no ambiente escolar, recheado de algumas atualizações, ora advindas de orientações da coordenação, ora da experiência de outros colegas (TARDIF, 2000; 2005).

Recordo aqui que a experiência docente não surge do nada, ela constitui-se uma tradição de ensaios e erros que foram construídos ao longo de uma trajetória da qual não se tem consciência, porém se sabe insuficiente para dar conta das atualizações advindas com o tempo e, portanto, também se atualiza a partir da experiência do novo, da inventividade e dentre as experiências que vão dando certo, esses saberes vão sendo incorporados a tradição dos docentes, os quais terminam por repassarem para outros colegas (MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; TARDIF,

2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000). A coordenação também se insere neste processo, uma vez que atua em mais de uma escola e aproveita essa condição para repassar as experiências que deram certo e consideraram significativas para outras escolas.

No entanto vale ressaltar que o processo formativo também aparece como fomentador dessa realidade. Ao confrontar os resultados vivenciados no seu cotidiano com o entendimento construído durante a formação faz-se com que o docente possa avaliar se os resultados são satisfatórios ou não. No entanto quando o processo formativo apresenta fragilidade em alguns conceitos a avaliação termina por ser ditada apenas pelo senso comum que muitas vezes está muito mais presa a uma visão imediatista e utilitarista.

A partir desta experiência, pude verificar que estes saberes, apesar de comuns no campo da educação infantil, muitas vezes não consideram o universo cultural das crianças. Há certa preocupação das professoras em geral em trabalhar conhecimentos já sedimentados socialmente, por isso nem se dão conta de que há outro universo a sua volta, que poderia ser explorado com mais freqüência. Isto só acontece quando uma ou outra criança termina por trazer sua história pra sala de aula. Por uns instantes, ela consegue chamar a atenção da professora, mas, além disso, não verifiquei por parte destas professoras realização de trabalhos que considerassem o universo social de suas crianças.

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal (FREIRE, 2002, 29-30).

Neste sentido, as ontologias (experiências culturalmente indexalizadas) teriam um papel tão fundamental nas análises da criança em escolarização quanto as epistemologias científicas embutidas nas formulações teóricas e métodos de ensino. As ontologias recuperariam a experiência de vida e suas verdades escondidas nos ofuscamentos cotidianos, em geral avaliadas como de menos importância pelo teórico universalista e pelo educador acostumado a cultura *imprintings* paradigmáticos (MACEDO, 1999, p. 93-94).

A excessiva preocupação com o calendário cíclico, com os dias santos e feriados, termina por nortear a construção dos saberes no cotidiano da sala de aula. Essa realidade consegue ditar para as crianças qual é o seu universo cultural e a

determina sua vida social, que passa a influenciar o dia-a-dia das famílias, isto é, a lembrancinha da páscoa, do dia das mães, das festas juninas... É dinheiro *para essa e praquela lembrancinha*, e, assim, a educação infantil vai acontecendo.

(...) a elaboração ou proposição de “trabalhinhos” “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que, em momento algum, pára para pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado (OSTETTO, 2002, p. 82).

(...)

“Ah! Mas na sociedade todos falam, todos comemoram essas datas!” As crianças vêm prá creche falando...” É certo que as crianças trazem para a creche o que vivem, ouvem e vêem fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual o papel da instituição de educação infantil, repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral, ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2002, p.83).

5.2. SABER SER

O processo ensino-aprendizagem é conduzido de forma natural. Ao entrar em sala, as professoras encaram sua profissão como um trabalho especial, dedicando-se a ele de formas variadas: uma obrigação, uma forma de obter o sustento, um trabalho, uma necessidade básica, uma forma de expressão de amor e compromisso. A partir dessas visões sobre sua função, estes profissionais organizavam sua prática educativa, demonstrando uma postura técnica sem, no entanto, deixar de demonstrar certa afetividade requerida pela profissão.

Em Bromélia e Tulipas a postura afetiva parecia encobrir certo despreparo técnico e pouco domínio teórico, que terminavam por repercutir nas questões disciplinares e na condução do processo educativo. Aquelas que aparentavam ser mais técnicas demonstravam maior conhecimento teórico e menos afetividade. Essas mantinham uma crítica mais acirrada ao curso de sua formação.

(...) a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo,

sobretudo do ponto de vista democrático que serei melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade (...) (FREIRE, 2002. p. 159-160)

A postura das docentes na condução do processo ensino-aprendizagem era sempre a de quem estava preocupado com o aprendizado dos alunos. Algumas apresentavam reservas a respeito do seu trabalho, demonstrando certa insegurança e inexperiências, apesar de umas já terem vários anos de experiências, mas pouco mais de dois anos na educação infantil.

Pude perceber que este comportamento estava associado à presença do pesquisador; em alguns casos, por não terem convicção do trabalho que realizavam. Algumas até procuravam justificar-se, pedindo desculpas e outras argumentavam que a atividade daquele dia não tinha saído tão boa quanto costuma ser.

Outra postura que revelava falta de convicção do trabalho que realizavam acontecia quando a observação caía num dia de aula “*tido como atípico*”, isto é: em momentos de planejamento; atividades recreativas; reuniões com a coordenação; preenchimento de caderneta, etc. Quando esse fato ocorria, as professoras me procuravam para remarcar a data com o argumento de que não teria nada que eu pudesse observar. Nesses casos, sempre contra-argUMENTEI de que o meu interesse era justamente identificar os saberes docentes do profissional da educação infantil e como eles se articulam no cotidiano escolar para fazer relação com a proposta curricular, portanto, todo o processo se tornaria interessante, pois importaria verificar a articulação desses saberes *in situ* (MACEDO, 2000a; 2006).

Assim pude verificar que, de modo geral, as professoras são detentoras de um saber considerado prático, o qual, consideram como inferior ao saber teórico, com o qual mantêm uma relação ambígua, ora rivalizando ora sentindo a necessidade dele para que sua atuação esteja completa. Quanto à postura profissional, por mais que já detenham certo discurso sobre a não-dicotomia teoria prática, essas professoras ainda assumem uma postura que evidencia essa dicotomia.

na verdade, na verdade, no curso é tudo muito bonito, é tudo muito fácil, mas na hora que a gente vem prá prática mesmo, é muito difícil, a coisa é totalmente diferente. Você tem uma base, mas assim, é uma base muito superficial (Orquídea).

No entanto, durante a condução de todo o processo ensino-aprendizagem, as professoras, mesmo que inconscientemente, articulam constantemente saberes, evidenciando que não há cisão entre teoria e prática; ambas fazem parte de um mesmo processo.

Importante sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas (CRISTOV, 2003. p. 32).

Uma nova questão então nos surgiu desta análise: se as professoras no seu cotidiano fazem essa articulação, por que essa articulação não é evidenciada nas suas representações?

Observei que muitas falas destas profissionais ainda reproduzem o discurso do senso comum, porém quando provocadas à reflexão, esta articulação termina sendo evidenciada. Notei que os saberes trabalhados no cotidiano da educação infantil não são saberes tidos por elas como oriundos de sua formação quando se trata de encará-los no seu que-fazer diário; porém, quando chamadas à reflexão, a pensar sobre o seu que-fazer, essas profissionais começam a fazer a articulação entre eles e atribuir significado a esta relação. Tomo, como exemplo, o caso da professora Orquídea, que, repetidas vezes, dizia que o curso de pedagogia deixava a desejar em relação ao saberes do seu cotidiano, porém, quando questionada sobre o trabalho que realizava, foi aos poucos recordando e, por fim, declarou que o curso tinha contribuído mais do que ela mesma proclamava (MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; 2006; TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000).

Esse comportamento deve-se, talvez, à forma como os cursos estão articulados, principalmente o de pedagogia, que tem seus estágios nos últimos semestres, com uma proposta pedagógica que indica para um momento da teoria e outro da prática, deixando um curto espaço de tempo para que seja feita esta reflexão. No curso de formação, apesar de o professorado já estar em contato com o cotidiano da escola, esse retorno das experiências do cotidiano para o ambiente acadêmico, ainda se dá de forma fragilizada.

Foi possível verificar que a ação docente era organizada com base nos acordos estabelecidos entre os pares durante o planejamento. Em sala de aula, de posse das atividades e do roteiro de ação docente, às vezes consultando um caderno, às vezes com ele (o planejamento) já na cabeça, procuravam desenvolver sua atividade diária sempre com a preocupação de envolver a turma com as atividades propostas e, ao mesmo tempo, cuidando de manter o controle disciplinar, ação constante que se renovava a cada instante.

(...) Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referenciais ou modelos para racionalizar a prática educativa (ZABALA, 1998, p. 14).

O planejamento acontece semanalmente às sextas feiras, exceto na escola Zumbi dos Palmares, onde ocorre quinzenalmente. Nesta instituição, os alunos são dispensados de comparecer à escola nesse dia; nas instituições onde o planejamento é semanal, os alunos são liberados logo após a distribuição da merenda. Na Escola Dandara, a professora auxiliar acompanha a atividade recreativa durante o período em que as professoras estão planejando. Quando ocorre algum feriado nas sextas-feiras, o planejamento é realizado em outra data, variando assim a ação docente por escola quanto a este procedimento. Na Escola Che Guevara, por exemplo, o planejamento, que seria numa sexta-feira, foi antecipado para uma quarta-feira, em virtude do *enforcamento* do dia 2 de maio. Neste caso, as professoras utilizaram a estratégia de passar um filme para as crianças enquanto planejavam. As crianças assistiram ao filme: “Vidas de Inseto” na própria sala, ao mesmo tempo em que, as professoras realizavam o planejamento e observavam as crianças.

O planejamento consiste no momento em que os professores orientam sua ação pedagógica. Para tanto, procuram elencar, na maioria dos casos, as atividades que pretendem desenvolver durante a semana ou quinzena. Compreende também a oportunidade de programar ações coletivas e de preparar projetos, mesmo que, nos casos verificados, não se tenha observado nenhuma preocupação com a sistematização do projeto conforme declarou a professora Orquídea. No entanto, essas ações são organizadas com muito entusiasmo por parte das professoras.

Tal como declarou Hortência, as atividades planejadas são limitadas pelas condições materiais, pois nem sempre o desejado é o possível de ser conseguido

dentro das condições materiais da instituição. Neste sentido a professora Bromélia nos dia que: “falta um apoio não só dos pais, mas em geral, porque pra isso tem que ter também o apoio, o necessário para você usar na sala com os meninos”. Outro limite observado durante a programação das atividades diz respeito à utilização de massa de modelar: algumas professoras se queixam de não poder utilizá-las porque as auxiliares de serviços gerais reclamam da sujeira que esse tipo de atividade provoca. Talvez por esse motivo, apenas em um caso, foi possível ver a professora oferecer massinha para sua turma.

Penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc... pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2002, p. 189).

Muitas professoras apresentavam uma visão positiva a respeito de si mesma. Relataram suas dificuldades, principalmente no início da profissão, destacaram obstáculos e problemas enfrentados. Porém, aos poucos foram mostrando sua evolução no desempenho da profissão, incluindo a contribuição recebida durante a sua formação. Nesses relatos, não deixam de destacar as suas dificuldades, porém, no geral, demonstram confiança no seu potencial, no exercício da sua ação docente.

Segundo Hortência, a confiança no seu potencial de professora está relacionada com os resultados conseguidos no final de cada ano letivo, pois, com alunos que ela considerava difíceis de aprender, após o trabalho realizado, ela conseguia ver com satisfação o resultado alcançado, o aluno fazendo o nome, o menino identificando coisas.

Já para Camélia, o seu ingresso na educação infantil, depois de 18 anos com educação de jovens e adultos, foi verdadeiramente um drama. Chegou até a chorar.

Aí quando me deram a educação infantil, eu olhava para aquelas crianças eu falava com elas como se estivesse dando aula para um adulto de 40 anos, 19, de 50 como é no noturno. E aí foi um impacto. Depois do curso,

eu vi que trabalhar com criança não era nada daquilo que tava fazendo.

Tulipa, talvez entre as professoras entrevistadas, tenha sido a que mais demonstrou uma visão não tão positiva da sua atuação como professora. Segundo ela, a atuação docente precisa de certas posturas enérgicas, e ela não tem esse perfil:

Eu gostaria de ser uma professora mais enérgica, eu nem sei, eu sou muito emotiva, sou muito calma demais pra trabalhar com pré-escola. Eu acho, às vezes tem turma que precisa você ser mais enérgica, tem caso que você precisa... ter aquela postura mesmo...

A professora Bromélia declara que estar na profissão docente, de início, foi muito mais uma falta de opção, porém, ao longo do tempo, tem aprendido com os colegas e com o curso de formação que está fazendo:

tem só cinco anos que eu sou professora, mas assim eu tenho aprendido muito, sei que não é tudo flores, que todas as áreas você vai encontrar dificuldade, mas eu tenho aprendido muito, através lá deste curso, das experiências com as colegas, através de projetos.

A atividade docente implica em uma lida constante com fatores estressantes como cumprimento de horários, choros de crianças, atividades de secretaria, como preenchimento de caderneta, reuniões, planejamento, salas superlotadas. Diante desta constatação, observa-se a necessidade de momentos de descanso que permitam repor energias e melhor se preparar para a lida seguinte. No entanto, no cotidiano da sala de aula, verifiquei que esses momentos são quase inexistentes. (BRAGAGNOLLO, 2004. TARDIF, 2005).

Os docentes do curso de formação são professoras que trabalham em dois turnos no município e estudam em outro turno. Restam assim apenas os finais de semana para correção das atividades, preparação de aulas e, ainda, os trabalhos do curso. Durante o período que estão na escola, a rotina diária termina por deixá-las sem espaço para qualquer atividade de descanso. As professoras procuram fazer do intervalo o momento de descanso enquanto acompanham as crianças brincarem livremente.

Na Escola Antônio Conselheiro as professoras realizam no intervalo um rodízio entre elas para ficarem à frente das brincadeiras e terminam tendo um tempo para tomarem água ou fazerem um lanche. Na Escola Canudos, a professora Dália distribui brinquedos para as crianças, as leva para o pátio e aproveita esse momento tanto para beber água, fazer um lanche ou para fazer planejamento de atividade,

pois nesta semana o sindicato dos professores realizou uma paralisação na sexta-feira, o que impediu a reunião de planejamento.

O fato do recreio ser considerado “efetivo trabalho escolar” não é um entendimento novo. Já foi adotado quando da implantação da Lei 5.692/71 e o CFE, no Parecer 792/73, de 5-6-73, concluiu: ‘o recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo...; e quanto à sua duração, ‘... parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades (10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo)’.

Na prática, no entanto, encontramos atualmente, em diferentes Estados da Federação brasileira, interpretações variadas a respeito desse assunto. Na convenção coletiva dos trabalhadores no ensino do Pará (SIMPRO-PA) a cláusula sexta assim está expressa: “ é obrigatória a concessão de um intervalo de 15 (quinze) minutos de recreio destinado exclusivamente ao descanso do professor, após o máximo de (03) aulas consecutivas, excluindo-se dessa norma os professores do curso de Educação Infantil”. Nos comentários, o documento enfatiza: “ usufrua sua hora de recreio... não permita que seu horário de recreio seja destinado para outros fins (reuniões, etc.). (Parecer CNE/CEB 02/2003)

Assim, pude observar que não há espaço de descanso no cotidiano das professoras de educação infantil e, quando isso ocorre, está sujeito ao “jeitinho brasileiro”, pois a dinâmica da rotina escolar não lhes oferece as mínimas condições para que, no exercício da sua ação educativa, possam ter o tempo de descanso necessário.

Observei que o processo avaliativo do desempenho discente constitui-se de um processo contínuo de acompanhamento individualizado. Porém esta postura nem sempre é evidenciada com coerência na prática pedagógica dessas professoras que, em sua ação metodológica, tendem muitas vezes às ações generalizantes, talvez em razão do número de alunos que têm que dar conta no processo educativo.

Observei que as professoras alimentavam críticas aos critérios apresentados na caderneta, demonstrando simpatia pelo modelo de caderneta anterior. Diziam que estas só apresentam alguns critérios e que a outra, por ser descritiva, era melhor. Mesmo diante desta circunstância, procuravam acompanhar o desempenho das crianças e registrar na folha da caderneta ao final de cada bimestre.

A professora Orquídea mantinha um caderno de anotações, onde realizava os registros durante o bimestre para ser codificados, passados para a caderneta e também para que pudesse melhor redefinir suas atividades. Fato este notado com admiração por sua colega na hora do preenchimento da caderneta.

As professoras mantinham ainda certa crítica ao modelo de caderneta

utilizada, uma caderneta com base em conceitos abstratos e excessivamente codificada, não deixando muito espaço para avaliações descritivas, tal como acontecia com o modelo de caderneta anterior. Orquídea ainda argumentava que as fichas com conceitos não permitem flexibilizar os níveis das turmas (Pré I e Pré II), argumento este compartilhado pela professora Hortência. Afirmou, mais, que este preenchimento cumpre apenas uma função burocrática, pois ninguém olha no ano seguinte.

Além de se reduzir ao registro, o tipo de avaliação utilizado geralmente surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou instituição. Assim, acompanha-se, ao final dos semestres letivos, a angústia das pessoas que trabalham com crianças em preencher as fichas de avaliação. A avaliação acaba sendo uma análise artificial do desenvolvimento infantil, negligenciando, principalmente, a identidade da criança que está sendo avaliada. (SILVA e FRANÇA, 2006. p.71)

Outro ponto muito significativo nesta questão avaliativa diz respeito ao acompanhamento feito pelas professoras durante a execução das atividades pelos alunos..As professoras a todo momento, iam acompanhando e incentivando o desempenho da turma. Notei que a professora Rosa sempre tinha o cuidado de observar a atividade discente com solicitações de melhoras neste ou naquele aspecto da atividade, motivando assim as crianças a que refizessem suas atividades e elogiando quando via o progresso do aluno. Essa mesma postura foi também verificada na professora Violeta, que estava constantemente passando de carteira em carteira para verificar o desempenho dos alunos.

Segundo Hortência,

hoje em dia a avaliação não é pra corrigir prova como a gente sempre coloca, porque tudo que o menino faz é avaliado, tanto na questão da aprendizagem de letra quanto da aprendizagem social dela, porque tem meninos que, às vezes, chega aqui e não sabe se comportar, não sabe ir ao banheiro corretamente. Então isso tudo é avaliado, eu aprendi também isso, que a gente não pode tanto que as fichas que a gente tem no final do ano tudo isso é colocado, entendeu, não é só, hoje não se avalia só a coisa do conteúdo se avalia tudo...

Durante as observações, verifiquei que, no processo de orientação das atividades, as professoras Dália, Jasmim e Orquídea, em um único momento, pegaram na mão de uma das suas crianças para ajudar-lhe na construção de uma atividade, comportamento este rapidamente contido pela própria professora. A professora Jasmim buscou justificar sua atitude dizendo que a criança tinha muita dificuldade de concentração.

Outra forma de realizar o acompanhamento avaliativo está associada à correção das atividades de casa, muitas vezes, realizada na sala enquanto as crianças faziam outra atividade.

Os momentos de reflexões das professoras eram quase inexistentes, evidenciavam-se apenas nas reflexões individuais e em alguns momentos de planejamento. Alguns professores, como Hortência, queixavam-se da ausência de tempo para que pudessem refletir coletivamente sobre o trabalho que é realizado. Porém alertam que, quando esse momento de reflexão é realizado no dia do planejamento, o planejamento termina sendo prejudicado.

A professora Orquídea fala desta reflexão individual como uma constante na sua prática pedagógica e chegou a mencionar alguns poucos momentos em que esta reflexão acontece – durante o planejamento com a mediação da coordenadora. Destacou, entretanto, que esta profissional quase nunca comparece ao planejamento e deixa tudo muito por conta do acaso. Por outro lado, falou em tom crítico que, quando a coordenadora propõe esses momentos de reflexão, as colegas de modo geral terminam por criticar, por não gostarem, acharem chatos. Segundo ela, essa também é uma das contribuições do curso de pedagogia em sua profissão, isto é, entender a importância desse momento de reflexão, essa formação continuada em serviço, essa atualização tão necessária a todos os professores.

Para a professora Camélia, esse momento de reflexão é mais freqüente a partir do meio do ano quando a escola (professores e direção) observa que o aluno não está aprendendo e recorre à coordenação e à psicóloga para obter ajuda. E destacou também que faz essa reflexão junto ao curso de formação, aproveitando o curso para tirar suas dúvidas com os professores.

Para a professora Tulipas, a reflexão também ocorre no momento de planejamento. Para ela, esse é o momento de pensar os problemas da sala de aula, embora recorra à coordenação sempre que esta se faz presente na escola. No entanto, ressalta que a reflexão é fundamental para orientação e redefinição do próprio planejamento. Tal como alerta a professora Orquídea, ela diz que a maioria dos professores não gosta, não se importa e não dá valor a estes momentos, mergulhando assim no ativismo pedagógico. Destaco que, nos momentos de planejamento observados, nenhuma reflexão desse tipo foi realizada, apenas a preocupação em definir e preparar as atividades da semana e, por o tempo ser curto, muito do preparo continua durante o desenvolvimento da aula.

5.3. SABER INTERAGIR

Reconhecer-se como autor/ator da sua própria história implica dizer que o professor será capaz de saber reconhecer e lidar com esses outros autores sociais e estabelecer nesta relação uma postura educativa. Um desses autores sociais que o professor da educação infantil tem que lidar no seu dia-a-dia é o aluno.

Analisando a relação que se estabelece entre professor e alunos, pode-se dizer que se trata de uma relação afetiva, amorosa, uma relação que, muitas vezes, beira o instinto maternal, como foi possível observar na sala da professora Jasmim, quando a aluna, por duas vezes, a chamou de mãe. Essa atitude não foi incentivada pela professora, porém não foi repreendida.

Com base nessa relação amorosa, os fios condutores do processo ensino-aprendizagem vão se tecendo e, como toda relação amorosa, esta também não está isenta do conflito. Então percebem-se atos de rebeldia, de indisciplina, de autoritarismo, de ameaças, porém se nota que, em meio a este universo, paira um respeito mútuo e um certo carinho capaz de estabelecer as regras de convivências incluindo, as normas institucionais, praticamente balizadoras dos padrões comportamentais exigidos pelas professoras.

Os momentos de condução ao banheiro ou ao bebedouro eram tomados como momentos educativos e, ao mesmo tempo, doutrinador, pois, se ora tinha o motivo de educar as crianças para as suas necessidades fisiológicas, outras tantas vezes importava mais um processo de domesticação tendo em vista a manutenção de certo padrão disciplinar aceito pela instituição e definidor da relação de poder entre professor-aluno.

A interação entre docente/discente fora da relação em sala de aula, apesar de raro, consistia também em laços afetivos e quase sempre nutridos com uma preocupação educativa. Cada momento após aula era tido pelas professoras como um dia a menos, tal como disse a professora Violeta após o primeiro dia de observação, “mais uma tarde vencida”.

Essa postura da professora, associada ao carinho que essas professoras estabeleciam com seus alunos, evidencia que esses momentos de interação fora do ambiente da sala de aula eram tanto menor quanto mais saturadas encontravam-se as professoras pelo desgaste da rotina diária e também pelas obrigações que tinham

que desenvolver em outros turnos, com estudos ou ministração de aula em outra instituição.

Não obstante esses desafios, destaco a atitude que assumiu a professora Camélia que, após liberar a turma, ao sair apressada para casa, verificou que a mãe de uma aluna ainda não tinha ido buscá-la. A professora então conduziu a aluna até outra escola próxima onde a criança tinha uma irmã mais velha para que esta não ficasse sozinha no portão da escola ou tivesse que ir para casa sozinha.

Os momentos de interação entre colegas são evidenciados durante o planejamento, durante o intervalo e em atividades coletivas e reuniões.

A relação entre colegas se dá de maneira amistosa e implica em certa cumplicidade no que diz respeito à elaboração e compartilhamento das atividades. A interação se dá por meio de conversas sobre diversos assuntos, desde os problemas relacionados às escolas, como questões de indisciplina, violência, questões institucionais, relações com os pais até a responsabilidade com a merenda, o planejamento e os *causos* pessoais.

Essas conversas, apesar de amistosas, às vezes, demonstravam tensão e certos conflitos. Durante a observação, verifiquei que a professora Orquídea, juntamente com outras professoras da Escola Chico Mendes, negava-se a encaminhar os alunos para sala até que a diretora se fizesse presente. Ela também em entrevista lamentou a ausência de reuniões para estudos por falta de uma coordenação mais presente e atuante. Notei também que, do resultado da reunião de uma coordenadora com as professoras das Escolas Che Guevara e Antonio Conselheiro, verificou-se que as professoras apresentavam muitas reivindicações e numa relação amistosa costumavam os acordos junto à direção e coordenação. Porém, no dia seguinte, quando em encontro do planejamento, as críticas a respeito de posicionamento da coordenação foram bastante acirradas, chegando-se a questionar o que a coordenadora iria fazer na escola: “atrapalhar a gente dá aula”.

Pode-se perceber que a relação com as agentes de portaria não era tão amistoso quanto aparentava ser. Como já citado anteriormente, essas não gostavam que as professoras usassem massa de modelar, pois deixavam as carteiras sujas. Parece que essa problemática entre sujar e limpar não dizia respeito só às massinhas, envolvia também a limpeza da sala de modo geral.

No dia da reunião entre as escolas Che Guevara e Antônio Conselheiro, pude verificar outras arestas nesta relação: a questão das pontas de lápis, que as

professoras terminam passando boa parte do tempo fazendo, principalmente quando é pintura, e elas solicitam à direção e coordenação que as agentes de serviços gerais também ajudem. Destacou-se também a questão da merenda que, às vezes, por chegar quente, interferia no horário do intervalo.

A diretoria nestes casos funcionava como elemento intermediador deste conflito, porém junto com a coordenação enfrentava algumas dificuldades.

Apesar de serem evidenciados esses pequenos conflitos, eles não são declarados e caminham no jogo do esconde-esconde, do velamento onde as posições políticas, ideológicas e os interesses particulares terminam por realizar interjogo que, estabelecendo uma “política de boa vizinhança” e uma “política da camaradagem”, termina por velar, e os conflitos são camuflados quase sempre num relacionamento amistoso.

A relação das docentes com a diretora implicou sempre numa relação amistosa, às vezes um tanto distante e indiferente, sem, no entanto, ser um comportamento de todos. Notei muito mais esses momentos de interação em momentos de planejamento e reuniões. Os professores chegavam à escola e, na maioria das vezes, sem nenhum contato direto com a direção, logo se encaminhavam para a sala de aula.

Destaco, no entanto o envolvimento da direção na prática educativa da diretora da Escola Dandara e a diretora da Escola Antonio Conselheiro.

Na Escola Zumbi dos Palmares, as professoras Hortência e Camélia mantinham boa relação e contatos com a direção durante o planejamento, essa relação implicava no repasse de avisos e providências de matérias e, no caso de ausência da coordenadora, consistia em passar a orientação para o planejamento do dia.

Na Escola Che Guevara, a interação entre professoras e diretora durante o planejamento consistia em consulta por parte sobre as possibilidades políticas e materiais para realização de atividades e projetos por elas intencionados. A diretora acompanhava esses planejamentos e fazia certas inferências.

Desta forma era possível verificar a relação entre docente e direção, fechadas as obrigações e nos compromissos de suas funções. Mas mesmo assim era possível perceber uma relação harmoniosa independente das diferenças existentes.

A interação com a coordenação pedagógica fazia-se tal como na relação

com a direção, no entanto, era possível notar que o conflito não era tão velado como na relação entre direção-professor. Houve situações como a das professoras Orquídea e Hortência que reclamaram da ausência da coordenadora, e destacaram em suas entrevistas o conflito entre coordenação e os docentes que rejeitam momentos de reflexão durante o planejamento.

Na fala de Orquídea, dá pra se perceber que a dificuldade da coordenação de realizar um trabalho de reflexão, no entanto, parece ser esse o motivo encontrado pela coordenação para não conduzir de maneira satisfatória, deixando assim as realizações cotidianas sem uma reflexão mais elaborada, situação essa que a professora aponta como necessidade que aprendeu no período de sua formação.

Sinto falta de reuniões, agora mesmo, a gente tem uma coordenadora na escola que trabalha a tarde, ela fez uma reunião no primeiro dia que ela trabalhou com a gente, levou um texto, eu já vi a cara do povo, que é difícil trabalhar com esse povo viu, Elson, é complicado, era um texto interessante, um texto interessante sobre **violência** na escola, eu peguei o texto e já vi todo mundo falando, já vem com esse texto, mas eu acho importante

(...)

A única palavra que ofereceu: “confio em vocês”, e foi a palavra que eu tive e que eu ouvi, eu falei não é assim não, eu acho que não é assim, aí é isso que eu falo que o curso me ajudou a ver isso também, é o lado positivo do curso (Orquídea).

Para a professora Hortência o tempo é curto para programar as atividades e ao mesmo tempo dedicar-se a reflexão a respeito da prática pedagógica, mesmo reconhecendo a rejeição que esses momentos de reflexão sofre entre os docentes ela o concebe como necessário, apontando como necessidade maior a reflexão a respeito dos problemas vivenciados na própria comunidade escolar.

O ano passado a gente não tinha coordenadora fixa, às vezes a coordenadora chegava aqui trazia os projetos prontos, e tal e a gente não tinha muito tempo pra isso, esse ano como colocou a coordenadora fixa, mas tá no começo do ano ainda né, e o nosso planejamento é quinzenal, então os dois planejamento anteriores a gente tirou um tempinho e ela trouxe um texto relacionado a pedagogia (...) ela leu o texto, agente leu e foi discutir um pouco, só que o tempo ainda é muito curto, porque um dia para planejar 15 dias, prá gente procurar fazer um projeto, procurar desenvolver todos os dias e ainda discutir ainda é muito pouco. (...) e mesmo assim, a gente fica lá vem essa mulher discutir, a gente já tem pouco tempo (...) porque assim, né eu tou na minha escola, essa é a minha escola tem problemas que acontecem aqui, então a gente deveria discutir esses problemas que acontecem aqui, a gente sente essa dificuldade, essa falta. (Hortência)

Pequena era a relação estabelecida com os pais ou responsáveis,

consistindo especificamente de algumas conversas informativas e contatos de recepção e devolução das crianças no horário de chegada e saída. Há também as reuniões onde acontecem esses momentos de interação, infelizmente restringindo-se também a aspectos informativos, exceto por uma proposta de ação educativa sugerida no sentido de conscientizar os pais a respeito da atividade de casa das crianças.

Em uma das reuniões estabelecidas entre docentes e coordenação das escolas Che Guevara e Antônio Conselheiro, as professoras e, inclusive as diretoras, reclamavam que muitos pais desejam muito ver nos cadernos das crianças as atividades de casa, porém, em casa, eles mesmos respondem às atividades pelas crianças, motivo de queixas de muitas professoras. Daí a razão da atividade acima sugerida, isto é, a atividade de conscientização dos pais a respeito da atividade de casa.

5.4. SABER FAZER

Uma das preocupações das professoras ao desenvolverem suas atividades estava justamente em conseguir fazer com que sua ação estivesse de acordo com o que se preconiza como ideal no desenvolvimento infantil. Assim notei nas falas das professoras Camélia e Bromélia a preocupação em utilizar materiais concretos.

Conforme foi possível observar, os momentos de aprendizagem em linhas gerais implicavam a utilização de materiais concretos, sendo estas iniciativas muitas vezes limitadas por falta de recursos. Para desenvolver suas aulas, as professoras utilizaram os recursos de acordo com suas propostas. Assim, era possível verificar desde utensílios de cozinha (necessários para o preparo da salada de frutas) até a utilização de aparelho de TV e DVD (para apresentações musicais ou exibição de filme).

Fantoches e máscaras eram bastante utilizados nos momentos de dramatizações. Em outros momentos foi possível verificar a distribuição de quebra-cabeças para que as crianças montassem coletivamente. Montagem do painel era realizada com a colaboração das crianças, na colagem e na pintura. Esses painéis eram feitos em papel madeira.

Os livros de historinhas infantis que eram utilizados pelas professoras estavam sempre à disposição das crianças para que elas os manuseassem. Os

brinquedos quando disponibilizados às crianças eram também de uso livre e total liberdade das crianças no processo de manipulação, tendo, no entanto o acompanhamento docente no intuito de evitar acidentes e resolver os conflitos surgidos durante as rusgas infantis.

Para falar de descobrimento do Brasil, a professora Tulipa levou uma pequena maquete feita com colagem de revistas. Para trabalhar quantidade e adição e subtração, a professora Rosa levou pequenas árvores em papel. A professora Margarida, com a colaboração discente, construiu uma colméia e frutas de barro e pediu que a turma colorisse. A professora Jasmim utilizou-se de objetos do ambiente escolar para trabalhar as cores, fazendo com que a criançada movimentasse pela escola para encontrar os objetos das cores solicitadas.

As fichas com os nomes eram sempre um recurso utilizado para fazer a chamada. As atividades no caderno e as orais terminavam por ser as mais comuns.

Figuras, o alfabeto e os numerais de 0 a 9 estavam nas paredes de todas as salas e eram quase sempre explorados como ferramenta pedagógica, constituindo-se assim numa técnica de ambientação que colabora com o processo educativo.

Durante as aulas, as professoras demonstraram certa preocupação com a formação integral das crianças, porém com ênfase no processo de escolarização. Esse processo caracterizava-se por uma ênfase numa visão de mundo que implica em considerar a realidade ora como algo que será transmitido ao indivíduo e o conhecimento construído em interação com o outro principalmente pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família, Igreja. A ênfase é colocada, neste caso, no aluno, tendo, no entanto, professor, família e ambiente o papel fundamental nas condições necessárias para o desenvolvimento individual de cada criança.

Inspirados principalmente em orientações didáticas das editoras e em experiências anteriores, a prática pedagógica consiste, muitas vezes, em repetições de atividades que são conservadas por serem aquelas que estão de acordo com o calendário cíclico e por já terem oferecido resultados satisfatórios em outros momentos.

Mesmo sendo essa uma das características básicas, notei, também, algumas posturas inovadoras, fruto da formação que termina por influenciar a concepção de criança, superando assim a idéia do adulto em miniatura e maior preocupação com as atividades lúdicas apesar de serem pouco trabalhadas.

Assim, pude notar que, para estas professoras, o conhecimento apresentase de forma fragmentada e dicotômica, estabelecendo distinção na relação teoria e prática (MACEDO, 2005; MORIN, 2001; 2007). No entanto esta postura tem sido aos poucos superada.

As atividades discentes eram sempre acompanhadas pelas professoras de maneira que o atendimento ao aluno foi sempre realizado no intuito de que as crianças cumprissem as atividades propostas. Durante as atividades lúdicas, o acompanhamento das brincadeiras implicava em alguns momentos em preocupação com a formação e em outros casos apenas uma estratégia para evitar acidentes.

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula. (Parecer CNE/CEB 02/2003)

A postura docente no acompanhamento das atividades era uma postura amorosa, embora as professoras, de modo geral, costumassem ser ásperas para manutenção da disciplina e condução do processo ensino-aprendizagem. O acompanhamento das atividades compreendia sempre um processo orientado para organização das atividades e verificação do nível de aprendizagem das crianças.

Esse acompanhamento, que tem razões avaliativas no sentido de melhor conduzir o processo aprendizagem, consiste em registro no final de cada bimestre do progresso das crianças. Porém, independente desses registros, as professoras estão constantemente comentando entre seus pares os avanços e dificuldades de seus alunos e, por conseguinte, elaborando e reelaborando atividades que colaborem como o desenvolvimento deles.

Notei que, dessa maneira, a avaliação é processual, tem um objetivo construtivo e não se restringe a notas ou conceitos. Outro aspecto importante verificado diz respeito à rejeição das professoras a ficha das cadernetas onde se cobra apenas de forma generalista a indicação de conceitos.

5.5. DA CRÍTICA E A INTER-CRÍTICA

Na realização desta pesquisa, foi possível observar que muitos dos saberes trabalhados no cotidiano da educação infantil são aparentemente aprendidos

paulatinamente. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação dessas educadoras quase sempre parecem passar despercebidos, daí não raras vezes se ouvir, dessas profissionais, que seus cursos de formação são muito importantes, porém no seu dia-a-dia, eles (os cursos) deixam muito a desejar.

É o que eu te falei, muitas das coisas que a gente vê na faculdade não condizem com a realidade, assim porque as vezes a gente chega lá, é como eu te falei, por causa da dificuldade mesmo da escola, as vezes a gente fala, você tem que trabalhar desse jeito com o aluno, só que quando a gente chega aqui, a realidade da família a condição dele, as vezes ele nem viu aquilo na vida como é que a gente vai trabalhar daquela forma, primeiro então a gente tem que, que de acordo com cada criança, a gente tem que ir se adaptando (Hortência).

o curso deveria ser de 100%, 10% a gente usa em sala de aula, 90% não usa, pra quem não tem vivência Elson, você sair do curso de Pedagogia e entrar na sala de aula, é difícil, muito difícil (...) lá você não aprende a dá aula não, você não aprende a fazer, a trabalhar com o aluno, a prática mesmo, acho que lá não tem essa prática de aula. Eu acho que deveria ser mais cedo praticado, antes do estágio. Não tem uma vivência, assim, eu acho que devia ter mais desde o primeiro semestre. Se é um curso de licenciatura, se é um curso voltado pra primeira a quarta série, pra educação infantil, prá primeira a quarta série não, da primeira ao quinto ano, ela tem que ta mais, tem que trabalhar mais a prática, lá, tem que sair mais visitar mais escolas, entrevistar mais professores, entendeu, vê as dificuldades do professor, que a gente fica muito, eu acho teoria importante, agente fica muito no texto, eu acho importantíssimo Elson, mas deixa um pouco a desejar, na questão de você preparar pra dar aula eu acho micho (Orquídea).

Foi também comum ouvir que o que sabem desenvolver como professora foi aprendido no dia-a-dia pela experiência.

Nota-se assim que, apesar desses saberes se fazerem presentes no seu cotidiano, eles se encontram também fragmentados e desarticulados. Essa observação torna-se basilar nesta análise, pois, mesmo que os conhecimentos trabalhados durante a formação do docente se façam presentes no cotidiano escolar, eles se dão de forma, muitas vezes, justapostas. Não obstante esta observação, verifiquei algumas posturas integradoras que implicavam em atividades programadas e executadas coletivamente, como as que verifiquei na Escola Dandara, onde a professora Margarida, juntamente com seus pares, desenvolvia atividades conjuntas. Porém a ausência de uma consciência intencional de articulação destes saberes termina por ser este mais um ato de ativismo pedagógico²⁵, esvaziado de uma reflexão mais elaborada destes momentos.

²⁵ Chamo aqui de ativismo pedagógico ao conjunto de atividades ditas "lúdicas" ou "motivadoras", isto é, uma seqüência de atividades com o que se quer ensinar em relação a determinado conteúdo, sem

Outra característica dessa desarticulação diz respeito à distância estabelecida entre o pensar e o fazer. Nota-se que existe uma forte cisão entre o que é trabalhado na formação e o que se tem trabalhado no cotidiano da escola: os saberes estudados durante a formação, são rapidamente esquecidos (ignorados) no intuito de se adequar à realidade ou em busca de um processo mais cômodo que exija menos do educador.

Preocupada com as condições circunstanciais, a professora Hortência afirma que:

eu tento muito lembrar daquelas coisas que a gente aprendeu, mas na medida do possível, as vezes, o material que a gente tinha lá de concreto, assim de material concreto para as crianças a gente não encontra, então agente tem que se virar, aquela velha história tem que se virá as vezes, porque as vezes a gente quer fazer uma coisa, algumas pessoas bota dificuldade, há mas não tem material não, usa o material todo quando chega no meio do ano acaba, então a gente tem esse limite. E acho que tem muito a ver essa relação.

Certamente essa, entre outras opiniões, a respeito dos saberes vivenciados pelos professores no seu cotidiano e na sua formação, parece implicar no movimento de velamento do saber, isto é, o saber aprendido ganha significado e dele se tem consciência quando vivenciado e experienciado. Assim sendo, tem-se a impressão de que certas competências e habilidades são frutos do acaso ou apenas do ativismo pedagógico, deixando de se perceber todo um conjunto de saberes subsunçores que funcionam como ferramenta fundamental na orientação desta prática. Ou seja, o que importa neste processo de instrumentalização docente não é percebido pelo docente (MOREIRA, 1982; MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000)

No entanto estes elementos não estão no plano da consciência e para serem percebidos é necessário um movimento de reflexão pelo qual o conhecimento requerido no cotidiano escolar é percebido como elemento de discussão e levado ao estabelecimento do diálogo como os saberes discutidos durante o processo de formação. Durante o período de observação, pude perceber que muitas professoras conseguem fazer essa reflexão com muita facilidade e, portanto, conseguem rapidamente fazer articulação entre o que estava trabalhando com o que viram ou estavam vendo na sua formação. Porém, essa percepção, quando se tratava do

realizar uma reflexão mais elaborada sobre ela, sem a consciência do para que daquela atividade.

ideário pedagógico de muitas professoras, parecia esconder-se para ceder lugar a uma crítica que implicava em apontar as frustrações por não ter alcançado em sua formação as competências necessárias para superar (resolver) problemas que iam surgindo no seu cotidiano. Enquanto algumas faziam essa análise, outras validavam sua formação, justamente, por conseguirem solucionar certos problemas pedagógicos pelo conhecimento adquirido durante a formação acadêmica.

De modo geral, posso dizer que essa ambigüidade, esse paradoxo, em si, não implica a negação da própria formação, porém ele foi aprendido no contexto da formação acadêmica que impulsiona esse olhar crítico e de vanguarda, porém com retorno, pois durante muito tempo em sua formação debateu-se a formação crítica, porém uma crítica exógena. Quando inserida no contexto escolar, essa crítica ganha outros contornos e, então, passa-se a perceber as arestas deixadas durante a formação.

Uma das características dessa crítica é justamente estar centrada de forma reducionista num ponto de vista, desconsiderando toda complexidade que envolve tanto a formação quanto a realidade escolar. Esse olhar crítico desconhece em si os eixos articuladores desses saberes e, conseqüentemente, não observa a relação entre as partes e o todo, nem a dinâmica da realidade que implica em provisoriades e que a formação em si nunca é um produto, porém implica em processo/produto de final aberto, portanto, comporta em si uma itinerância de formação continuada (MACEDO, 2005; MORIN, 2001e 2007).

À medida que a noção de complexidade e multirreferencialidade remetem para compreensão da noção de totalidade, de conjunto, posso dizer que ai se encontra a chave para compreensão do papel do eixo articulador, isto implica dizer que esta compreensão se estabelece na relação das partes com o todo e vice-versa. “Assim sendo, compreender uma realidade, tomando-a como complexa, significa entender a interdependência entre todos os fenômenos nela implicados”. (MARTINS, 1998,24)

Apesar de nem sempre consciente, muitas professoras estavam no seu cotidiano trabalhando com saberes vivenciados durante a sua formação, tal como os saberes referentes à ludicidade, planejamento, questões ambientais, saber artístico, letramento, conhecimento social e pessoal, entre outros.

Observei que esses saberes implicavam um misto de conhecimentos acadêmicos e de conhecimentos do cotidiano escolar. Verifiquei, contraditoriamente, que o *aprendido* (ou simplesmente ensinado) na academia era tantas e tantas vezes

abandonado, ou melhor, posto em suspensão para que se pudesse executar uma abordagem metodológica com que os professores ou a comunidade escolar estivessem mais familiarizados.

Essa postura ora era consciente, ora acontecia paulatinamente, sem nenhuma reflexão a respeito dela. Quando consciente, muitos justificavam sua ação com o argumento de que era mais fácil ou que a comunidade estava acostumada, portanto, não iria aceitar de outra maneira. Essa postura era tomada mesmo quando se considerava que a ação estudada na academia fosse *a mais adequada*.

Certamente, que este tipo de situação não foge as circunstâncias do cotidiano, quando o percebo como sujeito aos acordos e ao tempo de cada um, tendo em vista que os autores sociais são de matrizes diversas e, portanto, implica múltiplas referências e conseqüentemente múltiplas formas e maneiras de encarar a vida e responder aos problemas por ela apresentados. (MARTINS, 1998; BURNHAM, 1998).

Assim, se posicionar de maneira a atender a um determinado prazo, quando se trabalha com grupos heterogêneos, pode muito bem ser mais viável negligenciar certos padrões técnicos de domínio de uns poucos, para adotar uma ação mais comum e compatível com o grupo e que permita atingir resultados semelhantes ou melhores. Essa postura analisada do ponto de vista técnico implica dizer que a prática abandonou o conhecimento teórico, essa talvez seja uma das impressões que as aparências pode causar. No entanto, vejo aqui, nesta situação, elementos complexidade, da multireferencialidade, portanto por mais que o saber disciplinar nos seus procedimentos metodológicos não tenha dado conta da tarefa, outros saberes foram alçados no intuito de que o pretendido fosse concretizado a contento da comunidade (MORIN, 2001; 2007; BURNHAM, 1998).

Desta maneira, os saberes dos docentes pesquisados têm sido evocados como um elemento capacitador que também instrumentaliza na emergência da situação sem, contudo, fazer-se obrigatoriamente explicitar-se. Aqui observo que esta aproximação conduz à aparência de que os saberes estão articulados, porém, não podem ser caracterizados como articulados, por não revelarem a intencionalidade e ainda por implicar em posturas isoladas e reforçadoras da fragmentação.

Assim, toda e qualquer forma de redução crítica de uma determinada realidade mostra-se incongruente dada a complexidade que implica esta relação. No

entanto faz-se necessário observar que os cursos de formação desses profissionais, apesar do papel que vêm desempenhando, ainda apresentam debilidades em relação a certos saberes com que, corriqueiramente, o professor da educação infantil tem se deparado.

Tomemos por exemplo a música e a literatura infantil, tão vastamente exploradas no cotidiano da escola infantil e tão esquecidas na proposta pedagógica dos cursos em questão.

É na ausência da formação institucional que observo que o aprendizado com a experiência de outros colegas se faz mais presente, não sendo em si um mal, em certos aspectos uma característica salutar. No entanto, essa aprendizagem, na maioria das vezes, se faz longe de uma reflexão crítica e se constitui em apenas mais uma técnica ou uma tradição pedagógica, às vezes, esvaziada de sentido e de significado (TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000).

No afã de cumprir sua função, as professoras valem-se dos vários conhecimentos que detêm e, aos poucos, estabelecem um lastro de rotina que se vai naturalizando e se sedimentando de maneira que parece que certas habilidades e competências por todo sempre ali estiveram presentes.

Noto, curiosamente, que os saberes estudados durante a formação ultrapassam o explicitado em seus currículos. Essa observação implica na constatação de que saberes não contemplados na proposta curricular terminam por ser explicitados durante a formação e, nesse sentido, se evidencia que os currículos dos cursos em questão estão aos poucos realizando atualizações.

Segundo Hortência, os saberes estudados em sua formação que tiveram e têm grande significado na sua prática escolar são os saberes relacionados à área de psicologia.

Sabe, o que me ajudou muito mesmo foi a área de *psicologia* porque eu acho assim, que trabalhar com criança não é fácil, você viu que não é fácil e a gente até peca porque fica nervosa um pouco e peca, só que a gente tem que entender que cada criança tem o seu tempo e que criança é desse jeito, então a psicologia me ajudou muito a entender o que ele faz na escola

Ela ainda cita a disciplina Educação Infantil, fazendo referência ao professor e ao projeto que desenvolveu na disciplina com esse professor.

(...) eu lembro muito Reginaldo, porque ele é quem deu Educação Infantil. Na época da faculdade eu fiz um projeto que... eu adorei, ele também gostou. Então é assim né, eu tento muito lembrar daquelas coisas que a gente aprendeu, mas na medida do possível, às vezes, o material que a

gente tinha lá de concreto, assim de material concreto para as crianças a gente não encontra, então a gente tem que se virar, aquela velha história tem que se virar, às vezes, porque às vezes a gente quer fazer uma coisa, algumas pessoas bota dificuldade: “ah, mas não tem material não”. Usa o material todo quando chega no meio do ano acaba, então a gente tem esse limite. (Hortência)

Assim o processo de articulação de saberes no cotidiano da prática pedagógica ainda tem muito que avançar, pois importa superar os ranços da racionalidade técnica que tende à fragmentação do saber que estabelece a cisão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento da academia e o do cotidiano escolar.

Observo que, muitas vezes, o que se aprende na academia não importa tanto, já que, na realidade escolar, se opta pelo que se aprende com a experiência e, conseqüentemente, reproduz-se a concepção de educação vigente no senso comum e no ativismo pedagógico. Vejo certa tendência de superação deste paradigma e construção de uma nova concepção de educação, ainda muito tímida, pois comporta um solipsismo, um saber nomotécnico, posturas evidenciadas em planejamentos basicamente firmados em listar atividades, a serem desenvolvidas, consultadas em *livros-bíblias – dia-a-dia do professor* e em atividades anteriores.

O ambiente da educação infantil tem sido evidenciado como um espaço de múltiplas tendências e, conseqüentemente, de múltiplas referências. Um ambiente onde os saberes ora se apresentam fragmentados e desarticulados fincados num solipsismo e numa postura nomotécnica, ora se apresentam articulados e buscando alternativas que apontem para uma nova relação pedagógica, mesmo que esta ponta de esperança seja rechaçada pela escassez de recursos e falta de continuidade de experiências reflexivas e coletivizadas. Um ambiente complexo, onde a inserção do pensamento complexo implica na superação do paradigma moderno da fragmentação e da dicotomia da relação teoria-prática. Essa postura se evidencia numa práxis pedagógica em que a realidade corresponde a uma ação pensada e num pensar a ação, realizando, assim, um interjogo dialético, onde a experiência vivenciada no cotidiano escolar importe na reconfiguração dos saberes aprendidos durante a formação e que os saberes desta formação provoquem a redefinição do ambiente da experiência educativa (MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; BURNHAM, 1998 SEIXAS, 2006; SERPA, 1987; VÁZQUEZ, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de analisar as propostas curriculares dos cursos que formam o professor da educação infantil e articular os conhecimentos neles trabalhados com os saberes observados na prática pedagógica dos profissionais dessa etapa de ensino na sala de aula, apresento, aqui, as conclusões de um itinerário de errâncias entre certeza e incerteza que foram aos poucos desvelando a realidade, permitindo confrontar com o real e construir um conhecimento a respeito da temática investigada.

Discutir os saberes dos professores e sua articulação na prática pedagógica significou debruçar-me sobre a realidade e, superando minhas debilidades e meus pré-conceitos, ir aos poucos estabelecendo o marco referencial deste saber e articular peça por peça deste quebra-cabeça até conseguir montá-lo.

Em seguida, vendo o resultado como um todo foi possível desconfiar que, se outros procedimentos fossem adotados, talvez o resultado tivesse sido diverso do encontrado, sem, no entanto, ser a negação deste, porém configurando-se em outro olhar, outro ponto de vista.

Também foi possível perceber que, se retornasse para refazer a pesquisa, esta, com certeza, seria enriquecida com outros olhares que neste momento passaram despercebidos e que teriam tanta validade, ou até maior pertinência, que a que aqui é apresentada.

Após estes esclarecimentos, considero justo concluir este percurso procurado apresentar as considerações realizadas a respeito da questão desta pesquisa. Para ser tão justo quanto coerente com o enredo desta itinerância, estes saberes foram analisados a partir de nove categorias distribuídos em dois grupos, as cinco primeiros destinadas a análise das propostas pedagógicas dos cursos (concepção de currículo, perfil profissional, componentes curriculares, estágio supervisionado e articulação ensino pesquisa) e as outras quatro destinadas a análise da realidade dos profissionais da educação infantil (saber, saber ser, saber fazer e saber interagir) que considere relevante no itinerário percorrido em busca da resposta de como se articulam os saberes curriculares dos cursos de formação docente com a prática pedagógica do professor da educação infantil.

Porém, não basta identificar e apresentá-los como rótulos ou caixas que a

realidade tratará de acomodá-los e encaixá-los. Muito pelo contrário, verifiquei que a divisória que existe entre estas dimensões não impede que, em nenhum momento, as arestas de um estejam imbricadas num outro, ou seja, nenhum deles se dá isoladamente e, para que pudesse compreendê-los com maior coerência, precisei estabelecer um olhar multirreferencial atento para explicitá-lo com coerência.

Durante este percurso, pude verificar e discutir as concepções de currículo, procurando referenciá-las segundo o enfoque da complexidade apresentado pelos professores da FACED/UFBA, Roberto Sidnei Macedo, Teresinha Fróes e pelo olhar hermenêutico da professora Maria Roseli.

Entendo o currículo como conjunto de saberes que são construídos ao longo de uma trajetória, portanto se constitui processo, mas se estabelece também como produto, com objetivos concretos e fins bem definidos. O currículo, então, se consubstancia em produto e processo e, como processo, ele é dialético e dialógico, como produto ele aponta para sua provisoriedade e indica o que chamo de final aberto. Assim o currículo é produto e processo de final aberto, portanto comporta a objetividade e a subjetividade, superando a cisão do sujeito em relação ao objeto, como vinha sendo mantida na tradição moderna (MACEDO, 1999; 2000a; 2000b; 2005; 2007).

Em se tratando do sujeito, é importante ressaltar que este, tal como na compreensão heideggeriana, passa ser entendido na perspectiva do *Dasein* (*ser aí*), isso é, a compreensão do *ser sendo*. Procuro aqui deixar para traz a tradição essencialista e, conforme a perspectiva da complexidade, entender o currículo como determinador de um perfil profissional e, ao mesmo tempo, como aquele que é definido pelos sujeitos. Sujeitos que, lançando-se no processo formativo, vão aos poucos tornando-se naquilo que se permite ser na emergência do *a-con-tecer*, lidando com suas referências, como sujeito temporal, tem um itinerário histórico que o torna capaz de, tensionado pelas suas relações subjetivas e objetivas, *ser sendo* no contexto em que vive e que é capaz de transformar e, conseqüentemente, ser transformado por ele. Esta relação poderá se dar dentro de um plano consciente ou não (MACEDO, 2000a;2005; SÁ, 2004).

Assim quando analisei as propostas pedagógicas do *Curso de Pedagogia* e do *Curso de Formação de Professores*, verifiquei que apresentavam certa regularidade crítica, se firmando como propostas inseridas num contexto e postulando uma transformação do discente no afã de capacitá-lo para o exercício

consciente de sua profissão, postulado esse não verificado na prática pedagógica dos docentes.

Observei, na proposta do curso de *Pedagogia*, certa generalização que procura contemplar um universo de habilitações, talvez superior ao que realmente seja possível existir como sustentáculo de habilidades e competências para tal. Não deixei, no entanto, de considerar que propostas mais generalistas permitem aos educandos direcionar o perfil de sua formação de acordo com sua área de interesse; por outro lado, esse tipo de proposta pode implicar no não-oferecimento de saberes subsunçores capazes de instrumentalizar o educando para o exercício desta ou daquela função (MOREIRA, 1982)

E é nesta situação que observo as propostas desses cursos no que diz respeito à formação do docente para atuar na educação infantil, principalmente o de *Pedagogia*, que apresenta um leque bem mais amplo de atuação do pedagogo. A formação do docente para atuar na educação infantil é discutida de maneira superficial e universalista. Não existem nessa proposta momentos específicos dedicados à reflexão desta temática.

Ao analisar as categorias que envolvem essas propostas, notei que muitos pressupostos teóricos assumidos nas propostas curriculares desses cursos sustentam a opção por um discurso politicamente correto, que, no entanto, não se sustenta, pois há um hiato entre o que propõem oficialmente e o discurso propalado. Opções, como articulação teoria-prática, é desconsiderada ao se formular a aplicação da proposta.

No entanto, é mister ressaltar que, das duas propostas estudadas, o curso de *Pedagogia* em sua origem apresentou uma maior problemática, por ter um leque de formação bem mais amplo do que o *Curso de Formação de Professores*, porém foi o curso que, ao longo de sua existência, apresentou reconfigurações de acordo com o momento histórico, tentando assim vencer os desafios das atualizações legais e da temporalidade.

Em contato com os sujeitos da pesquisa, verifiquei que muitas professoras reclamavam que o curso se configurava de uma forma muito “bonita”, porém distante da realidade, oferecendo elementos e recursos não existentes no seu dia-a-dia. Outras, pelo contrário, faziam questão de enfatizar que o que estava sendo no seu curso de formação quando aplicado na sua prática era muito eficiente.

O currículo em ato se atualiza constantemente e faz com que a prática

formadora seja um tanto mais rica que o postulado na letra dos documentos. Verifiquei também que as atualizações são constantes, consubstanciando-se em prática na formação desses docentes, e não só na forma regimental.

Nesta atualização do currículo em ato, percebi a presença do currículo oculto²⁶ que importa tanto em saberes oriundos da subjetividade dos educadores em exercício da dimensão dialógica do currículo, como também em determinados momentos da ação objetiva dos formadores que, fazendo a leitura de mundo, inserem em sua pauta de discussão questões referente à atualidade e às emergências dos acontecimentos (MACEDO, 2005; 2007).

Nestes termos, algumas (in)certezas terminam por ficar, como diz Tardif:

O saber dos professores é um saber social (2005, p. 12).
Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (2005, 36).

Assim ao investigar a realidade cotidiana, pude verificar essa dimensão plural anunciada por Tardif (2005) e, tal como já discutida, notei a presença, em suas opacidades, das contradições, das certezas e das incertezas, elementos fundamentais para compreensão deste processo na perspectiva da complexidade e da multirreferencialidade (MACEDO, 2005; SÁ, 2004).

Ao analisar o cotidiano escolar, percebi que os saberes plurais da formação docente têm múltiplas origens conferindo-lhe, conseqüentemente, múltiplas referências. Tardif (2005) colabora com essa reflexão e ajuda a sustentar a tese das múltiplas referências dos saberes docentes, que não se sustentam fora de um entendimento da complexidade (MACEDO, 2005).

Notei que os saberes evocados pelos docentes da educação infantil têm suas origens na sua formação e em suas experiências, porém não se limitam a esta polarização. Esta dicotomia não é suficiente para apontar os saberes mobilizados por estes profissionais no exercício de sua profissão. Ao exercer sua função docente, os professores evocam saberes que implicam nas relações institucionais, na sua história acadêmica como discentes, pois o professor é o profissional que tem

²⁶ Segundo Macedo (2005, p. 188), este corresponde a “conhecimentos, valores, visões de mundo que vão sendo veiculados pelos conhecimentos e atividades curriculares sempre ideologizados, na maioria das vezes, imperceptíveis no processo de formação, mas não menos potentes que os conteúdos expressos.

como *locus* de atuação o ambiente que lhe foi familiar durante toda sua formação: a sala de aula (TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000)

Muitos dos saberes evocados pelos professores da educação Infantil dizem também da suas experiências familiares e de sua convivência com crianças. Há também certa crença de que saber lidar com criança implica muito mais em gostar de criança do que lidar com determinados conhecimentos específicos.

O saber docente na educação infantil é tido eminentemente como um saber prático, talvez decorrente da crença citada no parágrafo anterior, por isso quase sempre se avalia que este saber deva desconsiderar os conhecimentos teóricos tidos, muitas vezes, como conhecimento obtuso, inócuo e que pouco contribui com o exercício profissional. Mesmo não sendo um pensamento dominante, nem claramente assumido, ele aparece quase sempre velado na fala de muitos docentes sujeitos deste estudo, havendo momentos em que essa separação é declarada abertamente.

Ao analisar a questão da relação teoria-prática na educação infantil, pude verificar que o senso comum julga, como certa, a dicotomia entre as elaborações teóricas e a realidade onde elas serão aplicadas. Assim, a teoria corresponde a um mundo distinto daquele que se vive na prática. Muitas vezes, há o entendimento da teoria como condição em si, que se apresenta como condição suficiente para promover mudanças na realidade concreta. Daí seus limites e sua incapacidade de concretização (SEIXAS, 2006; SERPA, 1987; VÁZQUEZ, 2007; SÁ, 2004).

Por outro lado, o ativismo tende a negar a necessidade da reflexão sobre a ação e que, quando ocorre, verifica-se um verdadeiro mecanicismo que a torna incapaz de uma articulação mais concisa e a consubstanciação numa práxis.

Assim posso dizer que, se a atividade teórica em si não realiza as transformações necessárias à realidade, é bem verdade também que a prática em si não existe, pois esta, mesmo quando não consciente, importa no reflexo de uma ação teórica. Portanto, teoria e prática são indissociáveis, podendo-se consubstanciar em uma práxis (SEIXAS, 2006; SERPA, 1987; VÁZQUEZ, 2007; SÁ, 2004; PIMENTA, 1999; 2005).

À luz do viés marxista, Pimenta (2005) identifica a ação docente como práxis que envolve saberes do objeto e definição de fins e objetivos no intuito de que, numa ação dialética, sejam realizadas as transformações necessárias ao indivíduo e à sociedade.

Entendida como resultado de uma prática humana que se faz por meio de uma atividade de transformação da natureza e da sociedade e recursivamente transforma seu(s) agente(s), a práxis consolida-se como atitude diante do mundo, da sociedade e de si mesmo. Isto importa dizer, freireanamente, que a práxis implica em processo de humanização do homem.

Para Freire (2002), a reflexão crítica sobre a prática se faz mais que necessário para que se possa inaugurar uma nova práxis. E acrescento que esta reflexão precisa ser inter-crítica pela necessária e contínua atualização dos acontecimentos e da sociedade, pelo próprio efeito recursivo da ação que, ao ser realizada, transforma também quem a realiza, isto é, a práxis importa nesta crítica e na crítica da crítica.

Neste sentido, o exercício docente na educação infantil enquanto ação transformadora se renova na teoria e na prática, na medida em que é acompanhado do desenvolvimento da consciência crítica/inter-crítica (MACEDO; 2005.2007).

Observei que, apesar de já se apropriar de um discurso sobre a articulação teoria-prática, os profissionais, sujeitos desta pesquisa, ainda não conseguem estabelecer esta relação de forma crítica nem muito menos de maneira inter-crítica. As críticas quando ensaiadas reforçavam a dicotomia estabelecida entre o que se convencionou chamar de teoria e prática.

A intencionalidade da ação pedagógica tantas e tantas vezes rica em elementos do universo teórico era simplesmente ignorada e tida como elemento prático, portanto não mais carecendo de reflexão (SEIXAS, 2006; SERPA, 1987; VÁZQUEZ, 2007; SÁ, 2004; PIMENTA, 1999; 2005).

Nesses termos considero que a formação desses profissionais conseguiu de certa forma estabelecer saberes subsunçores capazes de instrumentalizá-los para atuar em determinados momentos no cotidiano escolar, porém muito mais lhe instrumentalizou para um discurso sobre essa realidade sendo, muitas vezes, dissociado do seu *que-fazer* pedagógico. Desta forma, não raras vezes, notei muitas ações sendo executadas sem uma reflexão mais apurada sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Conforme Vázquez:

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme os fins, e estes só existem através do homem, como produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (2007. p. 222).

Nesse sentido compreende-se a necessária consciência das finalidades dos seus atos por parte do educador, isto é, inserido no seu fazer cotidiano, ao pretender transformá-lo, deverá estar consciente de seus atos e apto para redimensioná-los quando necessário.

Essa articulação entre o ideal e o real, o pretendido e o resultado nem sempre ocorre como duplicação do real de um modelo ideal preexistente, pois a sua materialização implica também em considerar o processo e os mecanismos que interferem na sua materialização, pois, e principalmente neste caso, deve-se considerar tanto a subjetividade individual quanto a coletiva dos profissionais envolvidos com a educação infantil.

Vendo por este prisma, entendo a necessidade não só da formação inicial, mas, principalmente, da formação continuada, capaz de manter acesa a chama da reflexão e apontar sempre para a necessidade de questionamento da prática desempenhada no intuito de, num processo de atualização, chegar-se ao fim projetado não só no plano meramente individual, mas no seio coletivo do cotidiano escolar.

Assim a relação teoria-prática desejada para o exercício de qualquer profissão, neste caso do educador da escola infantil, parece surgir como necessidade urgente, uma vez que essa tem sido maquiada pela apropriação de um discurso por parte dos educadores, que, sem uma reflexão mais elaborada, fazem uso quando se vêem em situações onde têm que falar da sua atividade docente.

Para que essa articulação seja possível, enxergo a possibilidade de formação continuada no intuito de estabelecer os fundamentos necessários para a transformação da sociedade. Essa articulação implicará na reflexão a respeito da multiplicidade de saberes que implica no exercício da profissão docente.

Segundo Pimenta (1996), os cursos de formação muitas vezes enveredam num currículo formal durante a formação inicial, com ações distanciadas da realidade do cotidiano escolar e terminam por não dar conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. No entanto ela mesma adverte que o saber docente também não se dá apenas na prática, pois este também é alimentado pelas teorias da educação e, nestes termos, acrescento que da articulação desses elementos há uma retroalimentação que gera a práxis educacional, quando realizada de forma consciente e intencional.

Assim, teoria e prática são elementos imprescindíveis no processo de formação do professor da educação infantil. A teoria lhe dota de várias referências, múltiplos pontos de vista, instrumentalizando o sujeito para uma ação contextualizada, enquanto a prática lhe permitirá perceber as contradições na ação educativa e os desafios existentes no processo ensino-aprendizagem.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005. p. 26)

A histórica desarticulação entre os saberes docentes implicou quase sempre em trabalhos separados e blocos distintos ou, quando muito, apenas justapostos, muitas vezes em *status* e poder. Como consequência, tem-se uma prática pedagógica debilitada, acrítica, incapaz de realizar as transformações e construções sociais pretendidas; apenas reproduz o modelo hegemônico. (MACEDO, 1999; 2000a; 2000b; 2005; 2007, SÁ, 2004)

Compreender os desafios dos currículos de formação desses educadores implica construir um lastro de saberes capaz de instrumentalizá-los para o exercício da práxis, isto sugere dizer que o professor da educação infantil deverá conhecer as teorias implícitas na sua prática.

Verifiquei durante as entrevistas que as professoras, no que diz respeito aos conhecimentos das teorias que orientam sua prática, ficavam temendo um questionamento mais direto a respeito desta ou daquela teoria articulada com o seu que-fazer, fato este evidenciado na fala e nas expressões delas.

Por outro lado, não posso deixar de argumentar que o desafio se faz no sentido inverso, isto é, os professores, ao tomarem posse da teoria (do conhecimento) podem realizar a modificação de suas concepções, posturas, crenças e práticas educativas. Se assim ocorresse de forma consciente, certamente esse medo não teria razão de ser.

Assim o estudo desse conhecimento tornou-se elemento fundamental de análise desta pesquisa, buscando, no entanto extrapolá-lo, uma vez que parto da crença de que os saberes evocados para ação docente vão além dos que são evocados nas propostas curriculares dos cursos de formação e mesmo dos atos de

currículo

Nesse processo foi aos poucos sendo possível observar a diversidade de funções atribuídas a esse profissional. Essa constatação permite postular a idéia de que esses profissionais necessitam, no seu processo formativo, de um olhar especial das particularidades, que nem sempre são contempladas quando realizadas em propostas generalistas.

Quando me refiro a essa diversidade de funções estou dizendo que esta demanda saberes do contexto do fazer pedagógico do profissional da educação infantil que se constitui em ambiente rico em desafios, inéditos e rotineiros, exigindo do professor habilidades e competências para o enfrentamento desta realidade.

Durante a observação, verifiquei a posição estratégica assumida pelo professor como mediador da cultura e dos saberes do currículo escolar, no entanto, ressalto que, muitas vezes, ele vai a reboque das proposições de coordenação/direção (apesar das críticas que, muitas vezes, tecem a estes), do calendário cíclico, muito explorado na sociedade pelo comércio e ideologicamente incutido na cultura escolar e os saberes ditados pelas diretrizes das matrizes antigas e dos *livros-bíblias* que são seguidos, às vezes, cegamente sem questionamento.

Assim busco penetrar neste cenário tentando identificar os saberes da objetividade/subjetividade destes profissionais no afã de conseguir ir aos poucos desvelando a realidade educacional no contexto da educação infantil (MACEDO, 1999; 2005).

No entanto, faz-se necessário identificar esse profissional também com agentes culturais que, no contexto escolar, assumem papel principal de mediação dos conhecimentos e não se apresentam como mero reproduzidor dos saberes de outrem. Destaco que a inserção na realidade escolar permitiu-me observar mais de perto a complexidade deste processo. No entanto, concluo que toda afirmação universalista constitui afirmações arbitrárias e que não considera a diversidade e a subjetividade destes profissionais e tantos outros elementos no contexto coletivo e democrático, onde os professores participam do processo decisórios de suas ações e coletivamente tomam decisões do que e do como fazer.

A crítica aqui deve ser feita no sentido de que, em muitas dessas reuniões, observa-se um profissional, de modo geral, sem muita criatividade e espírito inovador, muitas vezes, limitado pelos poucos recursos que lhe são disponibilizados para desenvolver sua atividade e, neste caso, notamos um primeiro paradoxo: o

profissional não é criativo por lhe faltar material ou lhe falta realmente criatividade para lidar com o material que tem?

Particularmente creio que as duas premissas são verdadeiras, pois esse período foi o suficiente para verificar profissionais que, com poucos recursos materiais, exercitavam sua criatividade e realizavam atividades inovadoras, dinâmicas, artísticas e rica em criatividade, não sendo, nesse caso, a falta de recursos um empecilho ao potencial criador, pelo contrário, constituía-se um elemento estimulador dessa criatividade. Por outro lado, não posso negar que, durante o planejamento, os professores sentiam-se tolhidos ou inibidos de fazerem propostas que extrapolassem as condições materiais existentes, pois sabiam que não teriam como concretizá-las.

Como exemplo deste paradoxo, posso citar as atividades desenvolvidas na Escola Dandara onde, com poucos recursos, os professores desenvolviam atividades criativas, valendo-se de tudo que tinham a sua disposição. Pessoalmente, foi possível observar que recorriam ao almoxarifado à procura de materiais de outros momentos para que pudessem ser reaproveitados em suas atividades. Na escola Che Guevara, o planejamento consistiu em consulta junto à direção para mobilização a fim de conseguir recursos e, em outro momento, na sala de professores, percebi que as professoras haviam solicitado dinheiro das crianças para comprarem brinquedos para organizar momentos recreativos em sala de aula.

Segundo Tardif (2005), os saberes docentes são oriundos da ciência da educação e da ideologia pedagógica, das áreas de conhecimento (disciplinas), dos conhecimentos curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia), da experiência e de sua história de vida acadêmica.

O reconhecimento da experiência como característica fundamental da profissão docente significa que esse saber é eminentemente teórico-prático e social e compreende a prática cotidiana envolvida na construção de novos saberes específicos que ganham significado e concretude quando inseridos no contexto. Daí a importância da formação desse profissional acontecer *in lócus*, pois muitos destes saberes são tácitos e não tão pura e simplesmente de maneira metódica, significando uma relação marcada pela emergência do *a-con-tecer* que se estabelece de maneira intersubjetiva, ou seja, uma relação que não pode ser considerada dissociada da dimensão coletiva.

Mesmo sendo um saber da experiência docente, um saber eminentemente

prático, este saber importa também num saber coletivo, isto é, um saber que se baseia na argumentação, no debate, no convencimento, na crítica e no saber se posicionar diante das situações que vão emergindo no cotidiano.

Segundo Tardif e Gauthier citado por Aquino (2005, p. 4):

O reconhecimento do caráter de intersubjetividade do saber embasa-se numa concepção mais abrangente de racionalidade, ampliando o sentido do que é "saber". Nessa concepção, rejeita-se a idéia de que o conhecimento se resume a "certezas subjetivas" e que se opõe à fé, à crença, à dúvida, ao erro e à imaginação – concepção de racionalidade própria do pensamento cartesiano. Tal caráter intersubjetivo implica que o saber tampouco se "limita a um conhecimento objetivo", no qual o "juízo verdadeiro" é um juízo de realidade não cabendo juízos de valor.

Considero importante também analisar o trabalho do docente da educação infantil como um *locus* próprio de produção, transformação e mobilização do conhecimento e, portanto, *locus* gerador da teoria do conhecimento e do saber fazer.

Tardif diz que:

Conceber, dessa forma, o conhecimento do professor é conceber o professor da educação básica do mesmo modo que um professor universitário, isto é, como um pesquisador, sujeito de conhecimento, que "desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação" (apud Aquino *ibid.* p. 4).

A profissão docente importa no desenvolvimento de múltiplas funções que exigem do educador a articulação dos mais variados saberes, isto é, o professor da educação infantil precisa no seu dia-a-dia, **saber interagir** com seus alunos, saber interagir com os pais ou responsáveis destas crianças, saber interagir com as agentes de portaria das escolas, até mesmo para poder negociar a utilização da massinha e o fazer a ponta de lápis, saber interagir com a coordenação e direção e, para tanto, às vezes, precisa recorrer as suas experiências de vida para lidar com essas situações e, muitas vezes, tem que colocar a objetividade docente de lado e deixar aparecer a sua subjetividade, fazendo prevalecer seus sentimentos e sua afetividade.

O saber fazer também importa em saber trabalhar com as rotinas, rito que muito influencia a tradição do grupo, pois nesse caso quem ousa fazer diferente parece estar na contramão da construção do saber. Essas rotinas são vivenciadas com naturalidade e quase sempre são utilizadas como pretexto para introdução dos saberes curriculares.

As normas institucionais são saberes que, no meu entendimento, infelizmente atuam transversalmente, como a alma da educação infantil, isto é, acomoda ou familiariza as crianças com a realidade escolar e, neste meio-tempo, acelera o processo de escolarização.

O saber fazer compreende principalmente saber organizar sua prática pedagógica e conduzi-la na ação cotidiana. É um saber que importa em procedimentos e estratégias fundamentais e o seu bem gerenciar importa também na boa canalização dos demais saberes. Um docente que muito sabe e não sabe como comunicar seu saber ou não sabe escolher o melhor procedimento para comunicação do seu saber poderá ter sua atuação prejudicada. E na educação infantil, esse saber é fundamental, pois um descuido poderá causar danos irreversíveis, desde problemas disciplinares a prejuízos significativos no processo ensino-aprendizagem, que a criança poderá carregar por longos anos de sua vida.

Os saberes disciplinares, ligados às áreas do conhecimento, nesse caso, implicam numa articulação de diversos saberes que contemplam as múltiplas áreas do conhecimento, uma vez que, na educação infantil, tal como na primeira etapa do ensino fundamental, o saber docente importa num saber multidisciplinar: saber cantar; saber contar histórias; conhecimentos de espaço-tempo; conhecimentos lógico-matemáticos, sócio-lingüístico e simbólico; conhecimentos físicos, químicos, biológicos e naturais; conhecimentos de arte, conhecimento religioso etc.

Certamente esses saberes no cotidiano da educação infantil, tal como na primeira etapa do ensino fundamental, não aparecem de maneira compartimentada, (apesar de, no ensino fundamental 1, já aparecerem os primeiros vestígios da compartimentação do saber), porém se constituem saberes multidisciplinares, que exigem do professor habilidades interdisciplinares para trabalhá-los de maneira que possam implicar na compreensão do real, isto é, na compreensão de si mesmo e do mundo. São os saberes que, na linguagem dos referenciais, denominam-se saberes da formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

Outro **saber** também requerido deste profissional diz respeito a sua postura, ao seu modo de **ser** e de conduzir a sua atividade docente. Na atuação do profissional da educação infantil, de modo geral, a imagem que mantém a respeito de si mesmo é positiva. Neste caso foi possível verificar que muitas professoras, ao ingressarem nessa etapa de ensino, não se viam como profissionais da educação infantil, porém, ao poucos, foram criando identidade com este campo de atuação.

Essa maneira de ser, este saber de ser *professor da educação infantil*, em alguns casos, quer dizer insegurança, principalmente diante do olhar alheio, do estranho; em outros casos, significa segurança, pois se parte do senso comum de que qualquer um pode lidar com criança. Entretanto, quando as professoras têm que enfrentar salas com muitas crianças, com a missão de colaborar com o processo de desenvolvimento destas crianças, chegam ao desespero, principalmente as que estão iniciando a função docente. Em meio a esses conflitos, a professora vai pouco a pouco tornando natural a sua ação e estabelecendo uma visão positiva do seu ser professor da educação infantil.

Não estou fazendo apologia ao processo de naturalização, mas destaco este processo como uma saída encontrada pelas professoras para poderem resistir a uma realidade que, a princípio, não era do seu desejo, mas que lhes é apresentada como alternativa ou como imposição social.

A história de vida dessas profissionais também é rica quanto à diversidade dos saberes docentes, pois, ao se confrontarem com situações que ainda não lhes foram permitidas experienciar no cotidiano escolar nem na sua formação, terminam por recorrer às experiências pessoais de escola, uma vez que passaram parte de sua vida também numa escola, freqüentando uma sala de aula, vendo o professor ministrar suas aulas. Aí encontram elementos para construir sua concepção de ensino, de organização do espaço escolar, distribuição espaço/tempo durante a aula e, principalmente, a maneira de articular o processo ensino-aprendizagem, puxando pela memória principalmente para os momentos de aprendizagem que maior significado tiveram em sua vida, tomando como parâmetro do processo de ensino-aprendizagem (TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000).

Assim, pude verificar que os conhecimentos oriundos da relação com a criança e, de modo geral, com o ambiente educacional geram saberes que são validados pela comunidade e incorporados coletivamente à prática docente.

Ao analisar os dados da pesquisa, principalmente aqueles obtidos nas entrevistas, pude observar a evocação de teóricos que, de certa maneira, as docentes estariam tomando como base para orientar sua prática pedagógica. Determe-ei aqui em dois deles (Piaget e Vygotsky) para analisar a sua contribuição ao processo educativo no cotidiano da educação infantil.

Piaget: teórico que exerce grande influência na educação infantil brasileira, que, com sua teoria, redimensionou a educação infantil, ao postular a tese de que o

aprendiz deve ser construtor do seu próprio conhecimento. Esse postulado, adicionado com os ideários da escola nova, contribuiu para a superação da visão do professor como detentor do conhecimento, que era transmitido ao aluno por meio de conferências, em outras palavras, por meio do velho blablablá.

Como já havíamos afirmado anteriormente, o rompimento com a educação verbal teve início com Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), que defendiam uma educação sensorial, ativa, lúdica e naturalista. E com Piaget esse rompimento ganha maior vigor principalmente depois da colaboração de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (WAJKOP, 1997).

O ensino baseado na “decoreba” é substituído pela prática da pesquisa e do trabalho com materiais concretos que tenham significado para a criança. Passou-se a confiar mais no potencial do ser criança que agora é tida como capaz de reinventar o conhecimento e, com isso, construir seu próprio saber. A transmissão cultural não é descartada; ela tem papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, a despeito de certas confusões geradas a seu respeito.

Segundo os postulados de Piaget, o professor, desempenha papel importante no processo de desenvolvimento da criança, por ser aquele que munido da autoridade heteronômica e dotado de conhecimentos historicamente produzidos torna-se capaz de criar o ambiente propício para que a criança possa ir aos poucos apropriando-se destes conhecimentos, isto importa dizer que, para este autor, faz-se necessário que os estágios de desenvolvimento sejam observados para que ocorra a aprendizagem (MACEDO, 2005; SILVA, 2008; JÓFILI, 2002; LA TALLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Grande foi a contribuição deste teórico (Piaget) não só, no campo da orientação metodológica, mas, também, no campo do próprio saber curricular uma vez que, ao definir os estágios das operações concretas, terminou por apontar os tipos de saberes possíveis de ser trabalhados com crianças na faixa etária indicada (MACEDO, 2005; SILVA, 2008; JÓFILI, 2002 LARANJEIRA, 2000).

Neste sentido, então, questioneei, na análise dos dados, como professoras que têm esses conhecimentos ainda mantinham posturas verbalistas, de irem até o quadro e apresentarem para as crianças noções de conjunto vazio e unitário? São conceitos que considero de uma complexidade fecunda e de solução difícil. O contato com os fundamentos teóricos em si não constitui a garantia do abandono de velhas práticas, levando-me a encontrar como resposta o entendimento que

posturas como essas terminam por denunciar a fragilidade do processo formativo destes profissionais.

Outro teórico apontado nas entrevistas e que considero importante também nesse processo de reflexão foi Vygotsky. Ele desenvolveu suas teorias sobre o processo de aprendizagem tendo como ponto central a discussão sobre a linguagem.

Ao contrário de Piaget, que não mantinha em seus estudos preocupações com a educação, mas, sim, com a epistemologia, Vygotsky realizou estudos marcados pela discussão sobre questões educacionais. Para este autor o ensino tem valor especial e é entendido como processo intencional e metódico.

Vygotsky postula uma educação que promova e colabore com o estágio de desenvolvimento, uma educação que guie a criança para o processo de desenvolvimento, não se limitando apenas ao que a criança já sabe ou já faz. Pois, para ele a educação promove o desenvolvimento (MACEDO, 2005; SILVA, 2008; JÓFILI, 2002 e LA TALLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Um dos conceitos que considero fundamental em Vygotsky é o de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), onde o processo de mediação da aprendizagem se faz possível.

Esse processo de mediação importa muito na atuação docente no sentido de problematizar a realidade e utilizar os mecanismos que promovam o desenvolvimento da criança. Um dos instrumentos de mediação enfatizados por Vygotsky é a linguagem (MACEDO, 2005; LA TALLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Nos postulados das teorias deste autor, o desenvolvimento humano é marcado pela dimensão histórico-cultural, o que lhe rende também a denominação de teoria sócio-histórica ou histórico-cultural e, neste caso, importam também os trabalhos de seus colaboradores.

Ao formular a teoria da ZDP, Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O primeiro corresponde àquilo que se é capaz de fazer sozinho, e o segundo corresponde àquilo que se é possível fazer com o auxílio de um outro mais experiente. É entre estes dois níveis que se situa a ZDP (MACEDO, 2005; SILVA, 2008; JÓFILI, 2002 e LA TALLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992; LARANJEIRA, 2000).

Assim as atividades lúdicas ganham significado fundamental, pois, em contato com o outro, a criança desenvolverá sua capacidade relacional; por meio

dos jogos de faz-de-conta, ela começa a se preparar para uma vida que ainda não é sua. É interessante observar que, durante as brincadeiras, as crianças recriam o real e com isso vão aos poucos construindo ferramentas que colaboram com o seu processo de desenvolvimento.

O pensamento ainda não opera com conceitos formais, tal como nas definições de Piaget, apesar de ser alimentado pelas informações do ambiente social e não sendo possível sua aquisição por pura transferência.

Segundo os postulados do pensamento de vygotskyano, o processo ensino-aprendizagem deve ser conduzido de maneira sistemática pelo professor, no sentido de que a este não cabe apenas saber, dele se espera que saiba: como ensinar? Por que ensinar? para quem ensinar?. Assim, noto um retorno às questões que fiz inicialmente a respeito dos saberes necessários à docência (MACEDO, 2005; LA TALLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992; LARANJEIRA, 2000).

Esse passeio por estes teóricos permitiu-me perceber que os saberes das docentes observadas apresentam muitos elementos que considero fruto de certa tradição da corrente teórica desses pensadores que, aos poucos foram sendo incorporados ao discurso pedagógico, tais como: trabalhar com materiais concretos, trabalhar com o lúdico etc. No entanto, com raras exceções, pouco se viu deste trabalho com o lúdico no cotidiano escolar. Trabalhar o lúdico, muitas vezes, consistiu em deixar a criança brincando sozinha e ficar fiscalizando para que não sofra acidente sem assistência.

Trabalho com materiais concretos também foram atividades um tanto raras. O que mais observei, no entanto, foram trabalhos de pinturas, músicas e, principalmente, contação de histórias infantis. Noto que com esses procedimentos, associados a rotinas de oração e algumas exposições no quadro e tarefinhas no caderno, o processo de problematização do real era mesmo substituído pelo processo de oralização e treinamento gráfico.

Se reduzo toda a prática das docentes pesquisadas a essa descrição, não estarei fazendo justiça à prática pedagógica delas. Durante a observação, notei também atividades de degustação, contato de manipulação de frutas e objetos, brinquedos e quebra-cabeças, além de dramatizações e oficinas envolvendo as crianças etc.

Certamente que esse paradoxo em termos de saberes que se configuram num ambiente tácito, onde ora o professor assume postura articulada, ora assume

postura descontextualizada e dissociada da prática, apresenta-se como próprio desta realidade; no entanto, vejo a ausência da reflexão crítica, que permite com que esse paradoxo se estabeleça. Assim notei a necessidade da articulação dos saberes docentes por meio da reflexão crítica (e intercrítica) e consciente do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula (MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 1999; 2005; TARDIF, 2000; 2005; TARDIF e RAYMOND, 2000).

O profissional da educação infantil que frequenta ou frequentou um curso de graduação para atuar nesta etapa de ensino tem recebido desses cursos poucos elementos capazes de instrumentalizá-lo para um saber prático, uma vez que o distanciamento com a realidade das escolas de educação infantil é evidente. Destaco, porém, que, mesmo com esse distanciamento, esses cursos têm oferecido subsídios para que o professor, num processo de formação continuada e de atualização curricular, realize, mesmo que de maneira fragilizada e parcial, os princípios da articulação dos saberes necessários a sua atuação.

Por outro lado, vejo a necessidade de esses cursos se aproximarem dos saberes práticos dos professores, no intuito de compreender o processo ensino-aprendizagem no contexto da educação infantil e daí desencadear transformações nas suas propostas curriculares no intuito de promover a qualidade do ensino a partir do redimensionamento do conhecimento acadêmico e da mobilização durante o processo formativo de ferramentas necessárias a ação docente (TARDIF, 2000; 2005; TARDIF e RAYMOND, 2000).

Confrontar de perto os paradoxos da prática docente consistiu para mim encará-los não como absurdos, tampouco como naturais, mas como fruto de um universo complexo, onde os saberes são oriundos de várias matrizes e, portanto, dependendo do contexto e circunstância, poderão assumir posturas tidas como “incoerentes” e importar na evocação de diferentes conceitos quando se tratar de uma mesma realidade.

Pensar a mudança no processo de formação docente e, ao mesmo tempo, propor a formação continuada que importe em pensar a prática pedagógica de acordo com os fins propostos implica também a superação do modelo educacional presente nas práticas pedagógicas e o estabelecimento de políticas públicas capazes de implementar condições para que o docente da educação infantil desenvolva seu trabalho com dignidade

Assim a possibilidade de contemplar todas as formas de saber no processo formativo não deve deixar de ser uma meta a ser seguida, porém estas são tão necessárias quanto o saber vivenciá-las e executá-las no cotidiano escolar. Assim a práxis pedagógica será uma realidade, e a qualidade educativa tanto no processo formativo como na atuação destes docentes será concretizada.

REFERÊNCIAS

ALCUDIA, Rosa. *et al.* **Atenção à Diversidade**. Trad.: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad.: Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Alana Kelly de Lima Marinho R. A proposta filosófica de Martin Heidegger: a ontologia fundamental. **Fenomenologia**. vol. 1, Maio – Nov. de 2006. Disponível em: <<http://conviteafenomenologia.com.br>>. Acessado em: 22.06.2007.

AQUINO, Ligia Leão de. **Professoras de Educação Infantil e Saber Docente**. Disponível em: <
[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=150&path\[\]=148](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=150&path[]=148)>>. Acessado em 23.10.2008.

ARIES Philippe. **História Social da Criança e da Família** – Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRAGAGNOLLO, Rubens. **O Saber-Ser e o Saber-Fazer dos Educadores diante dos desafios no ambiente escolar** – o surgimento da crise. EDUCERE - Revista da Educação, p. 19-28, vol. 4, n.1, jan./jun., 2004. Disponível em <
<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/177/151>>. Acessado em: 20.10.2008.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 23.05. 2007.

_____, Ministério de Educação e do Desporto. / Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 02/2003 - Recreio como atividade escolar**. Relatora: Sylvia Figueiredo Gouvêa. Aprovado em 19.02.2003. Disponível em: <
<http://coie.cpost.com.br/ori/pceb030002.pdf>> Acessado em: 16.10.2008.

_____, Ministério de Educação e do Desporto. / Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002** – Duração e a carga horária dos curso de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > Acessado em: 15.03.2007.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. / Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: < http://www.proeg.ufpa.br/projeto_pedagogico/CP012002.pdf > Acessado em: 15.03.2007.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 2 ed São Paulo : Cortez, 1997

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referencias polemicas para a compreensão do currículo escolar. In: Joaquim Gonçalves BARBOSA, (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multireferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35 – 55.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Notas sobre a Fenomenologia Social de Schutz**: considerações acerca de alguns pressupostos filosóficos. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/eso/revista7/social.html>.> Acessado em: 20.05.2008.

CALLONI, Humberto. **Educação e Crise de Fundamento**: contribuições ao estudo do sentido da Educação numa perspectiva hermenêutica. Rio Grande, [s / d]. 17 p. Fundação Universidade Federal do Rio Grande – UFRG. [s / d].

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> >. Acesso em: 23 Jun 2007.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEDBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey**. N ° 11. Mai/Jun/Jul/Ago 1999. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_09_MIRIAM_WAIDENFELD_CHAVES.pdf >. Acessado em: 24.07.2008.

CHAUI, Marilena. **Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 117-119.

_____. **Convite à Filosofia**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1997.

COBRA, Rubem Q. Martin Heidegger. **Filosofia Contemporânea**. Cobra Pages. Disponível em:< www.cobra.pages.nom.br>, Internet, 2001.> Acessado em: 20.05.2008.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, José Silveira da. Filosofia Cristã. In: REZENDE, Antonio. **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CRISTOV, Luiza Helena da Silva, Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo, et all. **O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica**: em ciências sociais. 3 ed São Paulo: Atlas, 1995.

EMSAMPA. Disponível em: <<http://www.emsampa.com.br/xspxba.htm>>. Acessado em: 23 Jun 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Didática**: prática na pré-escola. São Paulo: Ática, 1988.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 7 ed. Campinas : Papyrus, 2001.

FERREIRA, Adir Luiz. Como os dois lados da moeda: aprendizagem, conhecimento e representações. In: **Havia uma Sociologia no meio da Escola**. Natal: EDUFRN, 2004

FERREIRA, Sueli e SILVA, Silvia Maria Cintra da. "Faz o chão pra ela não ficar voando": o desenho na sala de aula. In. FERREIRA, Sueli (org.). **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano Escolar e Currículos Reais**: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. (DASE/CP/UFES). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1210t.PDF>>. Acessado em: 24.03.2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã: uma escola, muitas culturas. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o Futuro**: construído a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC, 1998.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. R. paran. Desenv., Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108. Disponível em: < http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf > Acessado em: 13.01.2008.

GILLES, Thomas Ransom. **Introdução à Filosofia**. 3 ed. Rev. e ampliada. São Paulo: EPU, 1979.

_____. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

GALEFFI, Dante Augusto. Pedagogia da diferença: notas implicadas. **Ágere**. Revista de Educação e Cultura. Salvador, v. 4, n. 4, p. 143 – 160, 2001c.

GOODSON, Ivo F. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Attilio Brunetta. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEEMANN, Ademar. A integração de conhecimentos e a dicotomia compreender/explicar. Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPR. n. 4, p. 23-28, jul./dez. 2001. Disponível em:< <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/viewFile/3036/2427> >. Acessado em 23.01.2008.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/cadastroescolas>>. Acessado em: 23 de jun de 2007.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística**. Disponível em < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2008/POP2008_DOU.pdf > em: 25 de out de 2008.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e Práticas**. Universidade Católica de Pernambuco. Ano II, nº 2. dez./2002. Disponível em: < http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1173 > Acessado em 18.10.2008.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf> > Acessado em: 15.05.2008.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução: J. Rodrigues de Menege. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores. Versão eletrônica do livro. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acessado em: 20.05.2008

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>>. Acesso em: 23 Jun 2007.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar**: relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru: EDUSC, 2000.

LA TALLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl e DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

MACEDO, Roberto Sidnei. Complexus. Criança In Situ, Currículo Em Ato. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 11, jan./jun., 1999. Disponível em: < <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero11.pdf> >. Acessado em: 13.05.2008.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA 2000a.

_____. **Trajectoria, Itinerário, Intinerância e Errância**: perspectivando o currículo enquanto crisálida. Salvador, 2000b. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1224t.PDF> > Acessado em: 10.04.2008.

_____. **Chrysalis, Currículo e Complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. A Etnopesquisa e a Apropriação do Método. Brasília: Líber Livro, 2006. Cap. III, p. 81 – 150. In. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**.

_____. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação a História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 11 ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARTINS, João. Multirreferencialidade e Educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.) **Reflexões em torno da abordagem Multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como póiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade** (org.). Tradução: Maria Aparecida Baptista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.) **Currículo**: políticas e práticas. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORENTE, Manoel García. **Fundamentos de Filosofia I**: lições preliminares.

Tradução de Guilherme de La Cruz Coronado. 8 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1986

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia: os filósofos do ocidente**. V. 3. Tradução: Beôni Lemos; revisão de João Bosco de Lavor Medeiros. 6 ed. São Paulo: Paulus, 1983.

MORIN, Edgar. A Democracia Cognitiva e a Reforma do Pensamento. In: MORIN, Edgar. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Trad. de Edgar de Carvalho Natal, EDUFRRN, 1999.

_____. A articulação dos Saberes. In: MORIN, Edgar. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Trad. de Edgar de Carvalho Natal, EDUFRRN, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os Sete Saberes Necessário à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

NAHA, Markus Vinícius; BEM, Maria Fermínia Luchtemberg de. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na educação física. **MOTRIZ**. Volume 3, Número 2, Dezembro/1997. Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2_ART02.pdf >. Acessado em: 8.03.2008.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil... mais que a atividade. a criança em Foco. In OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, Papirus, 2002

PENHA, João. **Períodos Filosóficos**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998 (Série Princípios).

PERRENOUD, Philippe. **As competências a serviço da solidariedade**. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 2003. Disponível em: < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html >. Acessado em 19.05.2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.

ROSSI, Roberto. **Introdução à Filosofia: história e sistemas**. Tradução: Aldo Vannucchi. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Irredutibilidade e opacidade em Heidegger. In. _____. **Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004, p. 135-152.

_____. **Trabalho e Conhecimento no Currículo Escolar: relação possível?** INEP/MEC, Série Documental: *Eventos*, n. 7, jun/1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. Reforma da Educação: O “entendimento da complexidade” pela busca do sujeito complexo. **I EBEC – PUC/PR**. Curitiba, 11 a 13 de julho de 2005. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/leptrans/link/marciorayol.pdf>>. Acessado em 19.05.2008.

SEIXAS, Maria Luiza Coutinho. **A práxis Nossa de cada dia: Significados da experiência refletida e da reflexão experienciada**. Salvador, 2006. p. 36-62. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

SERPA, Luís Felipe Perret, Sobre a Práxis Pedagógica. **Educação em Debate**, Fort. v. 14, nº. 2, p. 21 – 25, jul / dez, 1987

SILVA, Ilda de Carvalho e FRANÇA Rodrigo Marcellino de. Um Olhar Sensível e Reflexivo da Avaliação na Educação Infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006. Disponível em <www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=7f818b878849d4977767>. Acessado em 16.10.2008.

SILVA, L. S. P.: et al – Os jogos infantis no currículo da pré-escola e seus aspectos culturais. **Temas sobre Desenvolvimento**. V. 7, n.º 42, p.15 – 23, 1999.

SILVA, Marcelo Carlos. **Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Feurstein: aproximações teórico-conceituais**. Psicologia.com.pt: o portal dos psicólogos. 28.03.2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0414.pdf>>. Acessado em: 17.10.2008.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Saber, Saber Ser, Saber Fazer e Saber Viver com os outros: o desafio da escola para o século XXI**. Comunicação apresentada na conferência internacional: "educando o cidadão global. Globalização, educação e

Novos modos de governação” – universidade lusófona de Humanidades e tecnologias, 16, 17 e 18 de junho/2008. Disponível em: < <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/OBJETIVOS/RESEARCH%20GROUPS/RESEARCH%20GROUP%20INCLUSIVE%20EDUCATION/N%C3%9ACLEO%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA/SER%2C%20SABER%20SER....PDF> > . Acessado em 11.11.2008.

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**. nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr/2000. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf > Acessado em: 18.10.2008

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dez./2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> >. Acessado em 18.10.2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos, SÁ, Maria Roseli G. B. de. FAGUNDES, Norma C. As crises do Conhecimento científico e a práxis pedagógica. **NOÉISIS**, Salvador, v.1, nº.1, p. 9 – 17, jan / dez. 2000.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Projeto Pedagógico**: curso de Licenciatura Plena em Educação Pedagogia. Itapetinga: UESB, 1997.

_____, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Projeto Pedagógico**: curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Itapetinga: UESB, 2006.

_____, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE 199/2001** – ajustes no Currículo do Curso de Pedagogia. Vitória da Conquista: UESB, 2001.

_____, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE 07/2003** – Criação de disciplina optativa para o curso de Pedagogia - Educação em Saúde: ênfase em prevenção ao abuso de drogas. Vitória da Conquista: UESB, 2003.

_____, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE 28/2004** – Adequações curriculares no curso de Licenciatura em Pedagogia, campus de Itapetinga. Vitória da Conquista: UESB, 2004.

_____, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE 95/2004** – Substituição das Habilitações Supervisão Escolar e Orientação Escolar para Habilitação em Gestão

na Educação para o curso de Pedagogia, campus de Itapetinga. Vitória da Conquista: UESB, 2004.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE 98/2004** – Regulamentação do Estágio Obrigatório Específico dos Cursos de Licenciatura na UESB. Vitória da Conquista: UESB, 2004.

_____, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Colegiado do Curso de Pedagogia, campus de Itapetinga. **Resolução CCP/IT 01/2005** – Norma Complementar a Resolução do CONSEPE 98/2004 de regulamentação do Estágio Obrigatório Específicos dos Cursos de Licenciatura na UESB. Itapetinga: UESB, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad.: Maria Encarnación Moyá. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma perspectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2004.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar; Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Art. Méd 1998.

APÉNDICE

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Projeto de Pesquisa de Elson de Souza Lemos
Orientadora: Maria Inez Carvalho
Co-orientadora: Leila Pio Mororó

APÊNDICE nº 1

**Análise das Propostas Curriculares dos Cursos de Formação de
Professores**

- 1. Curso de Pedagogia UESB / IT**
- 2. Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UESB / IT**

Categorias de Análise

- ❖ Concepção de Currículo**
- ❖ Perfil Profissional**
- ❖ Componentes Curriculares**
- ❖ Estágio Supervisionado**
- ❖ Articulação entre ensino-pesquisa**

APÊNDICE nº 2

Roteiro para a Entrevista

1. Você considera que há relação entre o que você aprendeu/aprende no seu curso com o que você realiza no seu exercício profissional?
2. Quais são os conhecimentos que você considera necessários para o exercício de sua atividade docente?
3. Durante a realização de suas atividades há algum momento de estabelecimento de alguma forma de reflexão a respeito do trabalho desenvolvido? Caso haja, descreva este processo de reflexão?
4. Durante sua formação, como você percebeu que os conhecimentos necessários a sua formação como professora da Educação Infantil se articulavam?
5. Na prática a teoria é outra?
6. Pra você qual a importância da relação teoria prática na formação do educador?

APÊNDICE nº 3

Roteiro Para a Observação

1. Saber

1.1. Identificar os saberes trabalhados pelo professor e analisar se os mesmos estão sendo ministrados de acordo com a modalidade ensino: Educação Infantil;

1.2. Identificar como o professor articula os conhecimentos escolares com a realidade da criança;

1.3. Identificar quais os conhecimentos (conteúdos) são evocados para trabalhar a formação pessoal e social da criança;

2. Saber Ser

2.1. Analisar a postura docente na condução da aula;

2.2. Verificar a organização e o planejamento das atividades docente;

2.3. Identificar a imagem que o professor guarda de si mesmo como professor da Educação Infantil;

2.4. Relação estabelecida pelo professor durante a correção e avaliação do desempenho discente;

2.5. Identificar momentos de superação do estresse e realização de descanso;

3. Saber interagir

3.1. Analisar como é estabelecida a relação-professor aluno;

3.2. Verificar como se dá a relação entre o professor e seus pares;

3.3. Identificar a relação do professor como os demais membros da hierarquia escolar;

3.4. Averiguar a relação estabelecida entre professores e familiares ou outras pessoas / profissionais que estabeleça ou esteja estabelecendo relação com a escola;

4. Saber Fazer

4.1. Identificar posturas utilizadas pelo professor na ministração das aulas;

4.2. Identificar os recursos de ensino utilizado na ministração das aulas;

4.3. Identificar como o professor procede no acompanhamento da atividade discente;