ISBN: 978-85-60360-83-3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTAS E REALIDADES

Marineide de Oliveira Gomes
organizadora

Editora Universitária
Leopoldianum
Universidade Católica de Santos

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Chanceler Dom Tarcísio Scaramussa, SDB
Reitor Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação Profª. Dra. Rosângela Ballego Campanhã
Pró-Reitor de Pastoral Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva

Editora Universitária Leopoldianum

Coordenador
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo

Conselho Editorial (2018)
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo (Presidente)
Profª Dra Ana Elena Salvi
Prof. Dr. Fernando Rei
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira
Profª Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi
Prof. Dr. Sergio Baxter Andreoli

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Mathias
11015-002 – Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Marineide de Oliveira Gomes
(Organizadora)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTAS E REALIDADES

Editora Universitária
Leopoldianum

Santos
2018

[Dados Internacionais de Catalogação]

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

e-book Formação de professores na educação infantil [e-book]: conquistas e realidades / Marineide de Oliveira Gomes (Organizadora). -- Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018.
116 p.: il.

ISBN: 978-85-60360-83-3

1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. I. Gomes, Marineide de Oliveira. II. Título.

CDU e-book

Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB 8/2240

Revisão
Rosa Maria Varalla

Diagramação / Capa
Elcio Prado

Sobre o e-book
- **Formato original para impressão:** 160 x 230 mm
- **Mancha:** 125 x 190 mm
- **Tipologia:** Book Antiqua (textos/títulos)

Este **e-book** foi produzido em 2018.

Editora Universitária
Leopoldianum

Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....07

CAPÍTULO 1

Formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: reflexões e indagações.....13

Marineide de Oliveira Gomes

CAPÍTULO 2

A formação continuada dos profissionais de Educação na cidade de São Paulo: uma história de avanços e retrocessos.....29

Marcia A. Colber de Lima e Claudia Panizzollo

CAPÍTULO 3

Matemática na educação infantil e a ressignificação da prática docente em Formação Continuada.....55

Gisele Mendes Amorim e Vanessa Dias Moretti

CAPÍTULO 4

Educação científica na educação infantil: o que dizem os docentes.....79

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

CAPÍTULO 5

Formação cultural de professores de crianças pequenas: perspectivas a partir de ações educativas em Museus de Arte.....97

Jéssica Sacuman e Marineide de Oliveira Gomes

APRESENTAÇÃO

As conquistas na área da infância e da educação infantil nas últimas décadas no Brasil representam um avanço no campo do direito à educação de crianças pequenas, seres que historicamente estiveram invisibilizados e inaudíveis, sobretudo em ambientes institucionalizados em que a primeira e a última palavra foram (e continuam sendo) prerrogativa dos adultos.

Foram muitas as conquistas: no campo da educação infantil, da formação de professores para a atuação com crianças pequenas em ambientes institucionalizados (creches e pré-escolas) e da produção científica.

Na educação infantil, desde o marco constitucional de 1988 que denominou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, passando pela expansão da cobertura de atendimento em creches e pré-escolas, na esteira da expansão de oportunidades educacionais na educação básica, até as políticas mais recentes traduzidas na forma legal, contendo orientações para que creches e pré-escolas superem o viés assistencialista e de preparação para a escola, próprios de seus ambientes de origem (GOMES, 2013), identificamos a intenção das políticas públicas de considerar a criança pequena um sujeito de direitos, de integrar educação e cuidados de forma sistêmica, com respeito à singularidade desse período etário marcado pelas diferentes formas de viver a(s) infância(s) e de ser criança, em um país diverso e plural como o Brasil.

De forma quase que simultânea a estas conquistas, a formação do professor de educação infantil mereceu igual atenção, considerada elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação na ponta, no trabalho direto com as crianças nas instituições de educação infantil.

A elevação da exigência de escolaridade para o nível superior, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei n° 9.394/96), as iniciativas governamentais de estímulo à qualificação profissional dos docentes em exercício, na formação em nível superior (primeira e segunda Licenciatura), na formação contínua, em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação (*lato e sctricto sensu*), trouxeram à ordem do dia a necessidade da formação de professores para um

segmento etário diferenciado dos demais níveis e etapas escolares. Por outras palavras, se faz necessária uma formação que consiga situar o docente no quadro enigmático da infância (que nos desestabiliza, que nos desloca de convicções, conforme nos alerta Larrosa (2006), buscando o lugar lógico da infância do homem (AGAMBEN, 2008), de modo a que se percebam sujeitos de conhecimento, intelectuais, em parte responsáveis pela formação das novas gerações – capaz de promover reflexões e novos sentidos para suas práticas profissionais.

A produção científica brasileira e internacional também caminhou lado a lado com tais conquistas e contribuiu com esse quadro oferecendo importantes significações para a compreensão e a crítica de concepções, de práticas pedagógicas, de saberes e fazeres, que sabemos, se interpenetram.

É no registro da produção de conhecimento voltado à formação de professores de educação infantil (tanto a Formação Inicial nos cursos de Pedagogia, como a Formação Contínua) - não como ações de treinamento e de instrumentalização para o desenvolvimento de práticas (um novo tecniscismo) - mas antes profissionais críticos e reflexivos, como potencializadores de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional desses agentes educacionais, responsáveis pelo crescimento, desenvolvimento e acesso ao conhecimento de crianças pequenas, que apresentamos essa obra.

Intencionamos dar visibilidade à pesquisas de autoria de pesquisadores (as) de diferentes instituições de nível superior, de modo a promover o diálogo e efetivar parcerias interinstitucionais, tendo em comum uma perspectiva de autonomia na formação de professores de educação infantil, entendida como emancipação humana e intelectual. (CONTRERAS, 2002).

Consideramos importante que as conquistas e os direitos nessa área sejam garantidos, porém a concretização dessas conquistas e direitos no cotidiano das instituições de educação infantil obedecem à lógicas e tempos diferentes - que merecem ser melhor compreendidos. Superar lógicas assistencialistas ou preparatórias ao ensino fundamental, não segmentando e hierarquizando educação e cuidados, nos parece ser ainda um dilema do campo da formação de professores de educação infantil, a ser enfrentado pelos que atuam na área e sobretudo, por parte daqueles que educam e cuidam de crianças em creches e pré-escolas no Brasil.

A relação entre os temas presentes nos capítulos nos permite afirmar que os direitos e as conquistas obtidos nos campos das políticas para a infância, da educação infantil e da formação de professores dirigidas a esse segmento etário necessitam de um olhar alargado sobre as realidades e o cotidiano dos profissionais que fazem a Educação das crianças

pequenas em creches e pré-escolas. O debate de ideias, de concepções, de críticas fundamentadas e de ampliação de olhares sobre a especificidade da formação desse profissional representam para nós - coautores deste trabalho - peça chave para a melhoria da qualidade da educação e do direito a educação por todas as crianças.

Vamos à obra:

A obra é composta por cinco capítulos. O capítulo introdutório "Formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: reflexões e indagações", de autoria de Marineide de Oliveira Gomes, apresenta parte de pesquisa interinstitucional, com recorte na dimensão da formação do professor de educação infantil em Cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, pela análise de matrizes curriculares de 144 cursos presenciais. Os achados da pesquisa indicam uma grande dispersão curricular, a predominância de cursos disciplinares que não contribuem para a formação do professor polivalente, baixa especificidade na formação em educação infantil (entre outros aspectos), em um contexto de perda da dimensão da função pública da Educação em cursos que formam professores (Licenciaturas), sobretudo os Cursos de Pedagogia. A autora finaliza questionando a pertinência da generalidade dos cursos de Pedagogia formarem o professor de educação infantil, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental e o gestor educacional.

Marcia A. Colber de Lima e Claudia Panizzollo - no Capítulo 2 - apresentam um olhar histórico sobre a formação de professores de educação infantil no município de São Paulo, com o título: "A formação continuada dos profissionais de Educação na cidade de São Paulo: uma história de avanços e retrocessos", resultado de pesquisa que objetivou identificar quais processos formativos contribuíram para a garantia do direito das crianças à educação infantil e o papel de tais políticas públicas de formação na concretização desses direitos.

Uma experiência desenvolvida em um programa de Formação Contínua de professores de educação infantil é apresentado por Gisele Mendes Amorim e Vanessa Dias Moretti (no Capítulo 3), sob o título "Matemática na educação infantil e a ressignificação da prática docente em formação continuada", apresenta um processo formativo de professores de educação infantil envolvendo noções matemáticas, inspirado na Teoria Histórico Cultural e no conceito de Atividade, na tentativa de superar as dimensões da memorização e da reprodução de modelos. Ao longo da formação que se caracterizou pelo planejamento compartilhado, as professoras foram gradualmente ressignificando os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e reorganizando suas propostas didáticas ao atribuírem novos sentidos à prática docente por

meio tanto da apropriação de elementos da gênese histórica do conceito a ser ensinado, quanto de concepções sobre infância e o brincar.

No Capítulo 4, Amanda Cristina Teago Lopes Marques, busca responder à indagação-título: "Qual a concepção do professor que atua na educação infantil sobre o trabalho com Ciências nessa etapa da educação básica? - trilhando o caminho da defesa do direito da criança à uma educação científica desde tenra idade, com acesso a saberes científicos, para além do `brincar de ser cientista'. As vozes dos professores de educação infantil evidenciam a existência de trabalho assistemático nessa área, com diferentes concepções sobre educação científica, o que nos leva a indagar sobre a forma de conceber a área específica das Ciências em um currículo de educação infantil entendido como campos de experiência.

Por fim - no Capítulo 5 - Jéssica Sacuman e Marineide de Oliveira Gomes, com a pesquisa "Formação cultural de professores de crianças pequenas: perspectivas a partir da análise de ações educativas em Museus de Arte", convidam-nos a adentrar o terreno da educação não formal de professores em Museus de Arte, por meio das relações entre as áreas de Educação e Cultura, como potencializadoras de emancipação humana e da análise de ações desenvolvidas pelos Setores Educativos de dois Museus de Arte da capital paulista, evidenciando a importância da formação cultural de professores como possibilidades de sensibilização humana e estética.

Nesses tempos obscuros de evidentes retrocessos de direitos no Brasil, em especial, os direitos sociais, o direito à formação rigorosa de professores de crianças pequenas, representa uma bandeira a ser ainda empunhada, sob o risco da primeira etapa da educação básica, se fechar em si mesma, se mascarar em figura de retórica por parte dos governantes, ou ainda tornar-se um apêndice da escolarização formal, obrigatória.

Diferentemente de países em que tais direitos estão garantidos de forma secular e enraizados culturalmente, no Brasil, a consolidação do direito à Educação de qualidade para todos ainda representa uma meta a ser alcançada. Entendemos que a qualidade da formação de professores é parte inerente desse processo e, nesse cenário, cuidar da qualidade da formação de professores de educação infantil apresenta-se como condição básica, essencial.

Não intencionamos trazemos novidades e sim a esperança de que os olhares aqui produzidos contribuam para novas indagações sobre certezas acerca da formação de professores de educação infantil (certezas que são sempre provisórias e portanto, inacabadas) e que não têm outro sentido se não estiverem associadas à forma como os adultos concebem as crianças pequenas e as infâncias no contexto brasileiro atual e à responsabilidade

sobre a qualidade da relação que se estabelece com elas, ou ainda, pelas palavras de Larrosa (2006, p.187): "a criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos desafios."

Entendemos assim que o direito à educação de crianças e de professores de educação infantil passa por aí...

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História*: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores de educação infantil.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Capítulo 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E INDAGAÇÕES

Marineide de Oliveira Gomes[1]

Introdução

A pesquisa[2], em sua primeira fase, foi motivada pela baixa qualidade da educação básica brasileira, publicamente reconhecida e que enseja, entre outras medidas, definições e reformulações nos cursos de formação de professores. Intencionou apresentar um panorama dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo no que se refere à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, visando verificar o tratamento destinado aos conhecimentos concernentes à formação profissional desse docente. Para efeito desta Comunicação vamos nos restringir à formação para a educação infantil, pela análise documental das matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia, em um universo de 283 cursos presenciais e em atividade, mantidos por instituições públicas e privadas paulistas, obtidos por meio de visita às páginas eletrônicas das instituições mantenedoras dos cursos e da página do E-MEC, em que constam os cursos reconhecidos no País.

---

[1] Doutora em Educação (FE-USP), com Pós-Doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa (campus de Lisboa); Professora da Universidade Católica de Santos (Unisantos/SP) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Pedagogia; Líder do Observatório de Profissionais da Educação: Pesquisa-formação (Unisantos/CNPq); Pesquisadora do Gepefe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor (FE-USP) e do Gepepinfor – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Escola Pública e Formação de Professores (Unifesp-campus Guarulhos).

[2] A pesquisa interinstitucional "Formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de Pedagogia - realizada no período de 2011 a 2014 reuniu pesquisadores de 17 universidades de São Paulo (públicas e privadas), sob coordenação dos Profs. Dra. Selma G. Pimenta e Prof. Dr. José C. Fusari (FE-USP) e teve auxílio da CAPES/CNPq/MCTI. Na primeira fase da pesquisa houve a análise das matrizes curriculares desses cursos e atualmente, na segunda fase - em fase de conclusão - a pesquisa objetiva identificar e analisar Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia que apresentam indícios de inovação.

Desse universo, 80,6% dos cursos pesquisados são de responsabilidade de instituições de ensino superior privadas, sendo a maioria dos cursos oferecidos por Faculdades, corroborando com estudos anteriores nessa área (GATTI, BARRETO, 2009), o que evidencia a predominância das ações de ensino, em detrimento das ações de pesquisa e de extensão, que caracterizam a missão das universidades brasileiras, em que pese que a exigência de nível superior para professores de educação infantil represente um avanço histórico, se comparado às exigências anteriores nessa área, especialmente para a atuação profissional em creches, com crianças de 0-3 anos de idade.

Observamos, já de início na pesquisa, a tendência crescente da presença de grandes conglomerados econômicos como mantenedores de Instituições de Ensino Superiores (IES) pesquisadas, sendo em sua maioria composta por Faculdades, por meio de fusões e de aquisições de grandes empresas, algumas com capital aberto na Bolsa de Valores (casos das mantenedoras: Anhanguera/Kroton, Estácio de Sá, Uniesp, entre outras). Tal quadro instituído pela expansão do ensino superior privado no Brasil é observado desde os anos 1970, como forma de limitação à oferta de ensino superior público em universidades.

Tratados como mercadoria (em um quadro marcado por forte mercantilização do ensino superior), no que se refere à organização curricular, os cursos dessas instituições apresentam-se padronizados e fragmentados, não sendo observadas mudanças significativas nas matrizes curriculares de uma IES para outra (inclusive fora do estado de São Paulo), exceto no período de transição da aquisição do chamado 'negócio'. O rápido crescimento das IES e suas mantenedoras, pela compra e/ou fusão de outras IES, pela via da gestão profissionalizada, caracterizado como grande oligopólio, representa setor hegemônico no campo da Educação no Brasil. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 754) esclarece:

> Mais do que sua transformação em mercadoria, o que estamos observando, no caso do ensino superior, é um processo intenso de concentração. Assim, é possível falarmos, também, em processo de oligopolização. Ou seja, o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos. Mantidas as condições atuais de sustentação exclusivamente por mensalidades, poucos serão os que conseguirão ocupar nichos específicos do mercado sem ser acossados pelas instituições maiores.

Tal quadro se acentuou nos últimos anos, levando muitas IES que

oferecem cursos de Pedagogia, a optarem pela modalidade de Educação a Distância.

Vale aqui ressaltar que a expressiva expansão dos cursos de ensino superior no Brasil, notadamente oferecidos por Faculdades, refere-se a cursos considerados de baixo custo de manutenção, entre eles destaca-se o curso de Pedagogia, de maneira geral, oferecido no período noturno e com duração inferior ao que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia/ DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) que deve ter carga horária total de 3.200 horas, preferencialmente oferecido ao longo de 4 anos de formação. Orientação semelhante é reforçada recentemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

O problema de pesquisa se definiu como: estariam os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo formando adequadamente professores polivalentes para atuar na educação infantil, considerando as contribuições dos diferentes saberes, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares? Objetivamos com a pesquisa trazer novos elementos para a análise dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo (e no Brasil) de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos mesmos e para a atuação de gestores em geral e de coordenadores desses cursos e, como consequência, para a melhoria da qualidade da educação básica, local privilegiado de atuação dos professores formados nesses cursos.

Tais considerações também colaboram para melhor compreender o campo da formação de professores de educação infantil, com uma função de polivalência, em um contexto de ampliação dos direitos das crianças e de expansão da educação básica, com maior oferta da educação infantil (pelo aumento da cobertura de atendimento em creches e a obrigatoriedade de universalização da pré-escola, conforme prevê a meta n. 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e da implementação do ensino fundamental de nove anos.

Sendo o campo da educação infantil um campo ainda em consolidação no Brasil consideramos importante buscar nexos entre a Formação Inicial (de nível superior) e a Formação Contínua, pelo desenvolvimento profissional do professor ocorrer ao longo da sua carreira profissional, na mira do entendimento de como se organizam essas ofertas de formação de professores para um segmento etário em que a imbricação entre as dimensões da educação e dos cuidados precisa estar presente.

Abordaremos a seguir a metodologia utilizada na pesquisa, ao

lado da discussão dos dados da primeira fase da investigação, seguida da apresentação dos resultados, por meio de considerações e indagações e ao final, apresentamos uma síntese que, pretende-se, venha a contribuir com as reflexões sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Metodologia e discussão dos dados da pesquisa

A pesquisa, em sua primeira fase, contou com 17 pesquisadores vinculados a universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. De natureza quanti/qualitativa e exploratório-descritiva (CELLARD, 2008), fizemos uso de análise documental das matrizes curriculares de 144 cursos presenciais e em atividade, colhidas nas páginas na Internet das instituições mantenedoras dos cursos pesquisados.

Utilizamos para a análise dos dados um instrumento constituído de duas partes, uma contendo informações gerais de cada instituição e outra, com as categorias de análise das matrizes curriculares, na forma de conhecimentos relativos aos seguintes temas: de Fundamentos Teóricos da Educação; Sistemas Educacionais; Formação Profissional Docente; Gestão Educacional; Estágio Supervisionado; Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia; Modalidades de Ensino, Diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais; Conhecimentos Integradores e Outros Conhecimentos. A análise da educação infantil, constituiu-se como uma subcategoria da categoria dos conhecimentos relativos à Formação Profissional Docente.

Com base na subcategoria de análise: Educação Infantil - constatamos que:

i) **a formação do professor polivalente não é intencionalizada na organização curricular dos cursos, prevalecendo uma formação de natureza disciplinar**: nesse sentido é importante ressaltar as lógicas que estão presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores, com diferentes racionalidades (CONTRERAS, 2002).

Buscamos na análise das matrizes curriculares dos cursos investigados, as racionalidades predominantes e constatamos que a racionalidade técnica predomina nos cursos de Pedagogia, ou seja, apresenta-se como finalidade a aprendizagem de teorias que se auto aplicariam auno exercício profissional docente em creches e pré-escolas, pela síntese feita pelo estudante (e não intencionalmente pelos docentes do curso) dos diferentes saberes acumulados ao longo do curso.

Observamos, dessa forma, pouca aproximação das disciplinas dos cursos analisados com as práticas de polivalência que o professor de educação infantil precisará exercer no cotidiano das instituições de educação

infantil. Estruturados, de maneira geral, na forma de Fundamentos da Educação, seguido das Metodologias e das Práticas de Ensino, tais cursos distanciam-se da imprevisibilidade e da incerteza que marcam o ofício de ensinar/apreender, em especial, com crianças pequenas, nos quais a educação integral, os campos de experiência e a presença marcante da ludicidade se contrapõem a uma organização curricular disciplinar e organizada por áreas de conhecimento.

A polivalência é um atributo fundamental da formação de professores em geral e, em particular, de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ao articular saberes e conteúdos de áreas de conhecimento de naturezas diversas, em uma formação profissional ampla (LIMA, 2007).

E ainda, a docência caracteriza-se como uma profissão de desenvolvimento humano (sendo que para alguns autores trata-se de uma semiprofissão), apresentando como características componentes de cuidados e o caráter interativo e interpessoal, havendo riscos e perdas na formação profissional sob uma lógica acadêmica tradicional (FORMOSINHO, 2011).

No caso da educação infantil, a consideração das relações entre adulto-criança (professor-criança), criança e criança, criança - materiais e ambientes e entre educadores (professores, gestores e famílias) já seria suficiente para o alargamento do campo de estudos e reflexões sobre a formação integral da criança pequena, preconizada nos documentos orientadores dessa área (também considerada pedra-basilar da extensão do ensino fundamental para 9 anos).

ii) **há grande dispersão e fragmentação curricular nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados**: observamos um agigantamento das matrizes curriculares com uma diversidade de disciplinas que refletem a dispersão e a imprecisão do perfil do egresso desses cursos, com muitas disciplinas sem relações com a docência nas etapas iniciais da educação básica. Assim, a fragmentação curricular atua de forma oposta a uma formação polivalente e que se pretende integrada entre as áreas do conhecimento e aos saberes necessários à ação educativa com crianças pequenas (em creches e em pré-escolas) que envolve o entendimento de como as crianças se percebem, são vistas e se veem no mundo, assim como o mundo que os adultos/educadores apresentam a elas.

No caso da educação infantil, o currículo apresenta-se de forma global e não fragmentado, conforme enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução n.5/2009 - Conselho Nacional de Educação):

> Artigo 3º: o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0-5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Outro aspecto que salta aos olhos nesta análise diz respeito à carga horária reduzida das disciplinas, contribuindo para segmentar saberes e possibilidades de compreensão globalizada de conhecimentos.

Processos homólogos na formação de professores seriam desejáveis para, de forma coerente, contribuir com a autonomia intelectual e profissional dos professores, visando, por consequência, a promoção da autonomia das crianças. No caso da formação contínua de professores (educadores cooperantes) e sua relação na formação dos estudantes de educação de infância, Oliveira - Formosinho acentua que:

> Nos envolvemos num processo de autonomização das profissionais que desempenham o importante papel de supervisoras cooperantes, permitindo-lhes no acesso a quadros teóricos que passaram a ser partilhados, apoiando-as na construção de saberes, repensando o significado das práticas e recriando a prática. Acredita-se que isso é emancipar os profissionais, co-construindo uma autonomia teoricamente suportada, como condição de promover a reconstrução do significado da educação de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 27).

Assinalamos em outro trabalho de pesquisa (GOMES, 2017), a complexidade que envolve o campo da educação infantil e da formação dos profissionais que vão atuar com crianças pequenas em creches e pré-escolas, resultante de processo crescente de conquistas de direitos:

No Brasil, as dimensões da necessidade (com políticas públicas dirigidas à população necessitada economicamente) do serviço educacional de educação infantil tem sido, gradativamente, aproximada de uma perspectiva de direitos (de caráter universal). Direito subjetivo da criança, que implica a oferta de serviços educacionais de qualidade, em ambientes coletivos capazes de garantir-lhes tempo, espaços socializadores e de interações adequados (GOMES, 2017, p. 52).

iii) **menos de 2% da carga horária total dos cursos** é direcionada à **educação infantil:** identificamos uma presença pequena do campo da

educação infantil nos cursos, com uma diversidade de disciplinas em várias áreas de conhecimento, com nomenclaturas também diversas. Aparentemente, a evolução do campo da educação infantil ainda não foi apropriada pelos docentes dos cursos de Pedagogia, podendo tratar-se de uma compreensão como formação menor, com valorização inferior, se comparada aos conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental com estrutura disciplinar. Das 144 IES examinadas, 22 não oferecem nenhuma disciplina com ao menos um título que remeta diretamente ao campo da educação infantil. Nas demais 122 IES há disciplinas oferecidas nessa área, com denominações variadas.

Considerando o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia, parece-nos que a formação para a educação infantil é reduzida, se comparada à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental, também objeto da formação nesses Cursos.

De acordo com Campos (2008), as identidades profissionais dos professores de educação infantil precisam ser revistas considerando que os objetivos da educação infantil se relacionam ao que se pretende no trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas, sendo necessária nesses cursos, uma dimensão mais formadora que conteudista. Diante dessa afirmação parece-nos oportuno perguntar: quais bases de conhecimentos os professores iniciantes lançam mão para exercer o ofício de educar-cuidar crianças pequenas em creches e pré-escolas? Como profissional de múltiplas aidentidades, perguntamo-nos como será a atuação profissional desses profissionais com reduzida formação específica? Pode haver uma forte tendência do predomínio dos saberes da experiência, ou seja, os (as) professores(as) reproduzirem o que ficou marcado na sua condição de estudante, na forma de senso comum, sem possibilidade de reflexões ou de problematizações teórico-práticas, ou o que nos parece estar mais presente, trazer cada vez mais cedo a presença das culturas escolares para a educação infantil.

Tal situação foi demonstrada por Haddad (2010), em estudo comparativo de duas perspectivas adotadas pelos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico Europeu) para a organização curricular na educação infantil: o currículo prescrito e o currículo holístico. No currículo prescrito a finalidade da educação infantil é a preparação para a escola formal (no caso brasileiro, o ensino fundamental), com centralidade na figura do professor e uma visão linear e sequencial de aprendizagens pela criança. No currículo holístico (de base cooperativa), este se organiza em torno de experiências e de aprendizagens da criança (que ocorrem não só na infância, mas ao longo da vida) sendo necessário apoiar tais interesses e aprendizagens e as manifestações e

as linguagens das crianças são consideradas como categorias centrais na organização curricular.

iv) **os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos pesquisados:** o campo da educação infantil nas últimas décadas no Brasil (e no mundo) conta com contribuições valiosas das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da História, da Filosofia e das Artes, com novos paradigmas e conquistas sobre o significado da educação infantil no âmbito da educação básica, prevista no âmbito legal como sua primeira etapa.

As produções teóricas acerca do currículo da educação infantil, ao contrário da organização estanque por áreas de conhecimento dos demais níveis da educação básica, atribuem importância aos campos de conhecimento, de experiências, das linguagens expressivas e das culturas da infância que pertencem à natureza do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil. Uma organização que apresenta bases teóricas fundamentadas e alicerçadas em uma compreensão de criança como sujeito de direitos, protagonista de sua história e agente de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Observamos uma tendência marcante nas matrizes curriculares dos cursos analisados com relação à reprodução de áreas sedimentadas do ensino fundamental, que se organizam em torno de grandes áreas de conhecimento (exemplo: Língua Portuguesa, por vezes, denominado de outras Formas: Linguagem, Alfabetização e Letramento etc; Matemática/ Pensamento Matemático, entre outras denominações), mas também observamos IES (em menor número) que organizam o currículo para tratar da especificidade e da natureza da educação infantil, com disciplinas ligadas à Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil e disciplinas que trazem a perspectiva do movimento, do trabalho com o corpo da criança, da ludicidade, dos jogos e brincadeiras, além de outras disciplinas tais como Políticas públicas para a infância, História da Infância, entre outras. Poucas IES pesquisadas apresentam disciplinas voltadas aos temas da saúde e nutrição da criança, se considerarmos esse um saber importante – que se constrói na interface com os serviços da área da Saúde, na relação entre educação e saúde nos cursos de Pedagogia, sobretudo os saberes relacionados ao desenvolvimento dos bebês.

Consideramos que o debate atual sobre a forma como as crianças pequenas produzem suas culturas, traz uma outra perspectiva acerca dos conceitos clássicos de criança, de infância e de socialização infantil e que

precisaria ser considerado na formação de professores de educação infantil, enfatizando o que hoje é uma conquista - a concepção de criança como sujeito de direitos – sque desenvolvem múltiplas linguagens como manifestações e práticas humanas.

Isso não significa fragmentar a formação do trabalho docente, com uma perspectiva de formação mais prática que teórica, com uma feição profissionalizante de curso pós-médio, ou a defesa do praticismo. Entendemos que a dimensão da formação profissional docente e a articulação entre teoria e prática precisaria ser assumida pelos cursos de formação de professores de forma intencionalizada e em diálogo com as demais dimensões formativas do curso, com destaque para o caráter de mediação educadora, como desenvolvimento da ampliação da sensibilidade, dos espaços e das linguagens (MARTINS, 2005), incluindo as diferentes formas de educação do olhar e da escuta sensível, que passa por uma formação que não exclui o sujeito que aprende e suas subjetividades, ao contrário, parte de sua visão de mundo, no caso dos estudantes de Pedagogia, buscando ampliá-la.

Uma formação menor para o trabalho com crianças pequenas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Pedagogia trouxeram uma perspectiva formativa generalizante, pois são formados nesses cursos tanto o(a) professor(a) para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o(a) gestor(a) educacional para atuar em ambientes escolares e não escolares, apresentando-se como uma formação por demais generalizante e dispersa.

Considerando a formação polivalente do(a) professor(a) de educação infantil, observamos, nas matrizes curriculares analisadas, a quase inexistência de uma organização curricular que integre as áreas de conhecimento, por meio de projetos integradores e/ou atividades em que os estudantes possam colocar em relação as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. A esse respeito, Formosinho assevera que:

> A cultura acadêmica tradicional tende a promover nos futuros profissionais uma concepção do seu saber profissional como uma justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigidos pelas características dos contextos de desempenho profissional (FORMOSINHO, 2011, p.137).

Além desse aspecto há que se considerar a existência de cenários em

disputa no campo das políticas de educação infantil, nas últimas décadas. De um lado políticas voltadas à garantia dos direitos das crianças, com centralidade na própria infância e nas crianças como sujeitos desses direitos (com ações focadas na área da Educação) e de outro lado, uma concepção de criança como vir-a ser, que se prepara para aprendizagens futuras, a produção econômica e a empregabilidade, como medida de custo-benefício (com ações fragmentadas e compensatórias em diferentes áreas). As agências internacionais como a Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (entre outras), que têm orientado as políticas sociais nos países menos desenvolvidos, se situam no segundo cenário (GOMES, 2014).

Das matrizes curriculares analisadas pode-se afirmar que há um início de visibilidade das crianças pequenas em creches e pré-escolas. A relação desse trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, contudo, merece análise, na perspectiva das escolas da infância (0-10 anos) sem segmentações ou hierarquizações, garantidas as especificidades, as necessidades e saberes das crianças. Com base nessas reflexões, o que esses dados de pesquisa nos sugerem?

Em primeiro lugar o campo da educação infantil é um campo em construção e em fase de consolidação como política pública – se considerarmos que em termos de política pública educacional, a educação infantil, no âmbito da educação básica, passados quase quatro décadas de conquistas, só agora aproxima-se de sua maioridade. Dessa forma, os sistemas de ensino passaram a contemplar as creches (que antes estavam abrigadas nas áreas da Assistência Social). Tal contexto alterou a condição da educação infantil em nível municipal (esfera de governo responsável atendimento em creches e pré-escolas) e, portanto, a profissionalidade docente dos educadores dessa área.

Em segundo lugar: quem é o profissional da educação infantil e quais são suas identidades profissionais? Babá, tia ou professora? Trata-se de uma profissão também recente e em construção e com identidades plurais, construídas com base nas relações de gênero (GOMES, 2013). De um lado observamos discursos oficiais e acadêmicos que indicam uma perspectiva mais técnica e prescritiva do que relacional, quando sabemos que a relação adulto criança nas instituições de educação infantil requer uma grande capacidade profissional de promover afetos e significações (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), de reflexão sobre a prática, por meio de problematizações sobre concepções de criança, infância(s), educação infantil e papel social do professor(a) que se concretizam no dia-a-dia de trabalho em creches e pré-escolas (BARBOSA,

2009), com crianças reais que muitas vezes escapam à visibilidade dos educadores. Os valores educacionais implícitos nas práticas e nas expectativas da sociedade e, sobretudo das famílias, se traduzem em práticas pedagógicas ora escolarizantes, ora recreacionistas e/ou de ocupação das crianças pequenas.

Um olhar para essas dimensões na organização dos Cursos de Pedagogia implicaria, entre outros aspectos, em uma reflexão sobre o campo das culturas em geral e da relação com as famílias, na construção das identidades dos professores(as) de educação infantil: uma profissão (ou meia profissão?) realizada em trabalho de meio período, que acompanhou historicamente no Brasil os papéis domésticos femininos tradicionais, contando por vezes, com duplas (ou triplas) jornadas de trabalho. Observamos que ainda há uma grande distância entre as normas previstas na legislação e o que ocorre de fato na realidade vivida pelas crianças pequenas no cotidiano nas creches e pré-escolas brasileiras.

Em terceiro lugar: o que pode significar o predomínio, nas matrizes curriculares pesquisadas, de disciplinas próprias do ensino fundamental (e da cultura e formas escolares) na formação de professores para a educação infantil? Sabemos existir, de um lado, a solidificação das áreas disciplinares e, por outro, a (ainda) fragilidade dos campos de experiências na educação infantil, como saberes válidos para a formação de professores e como organizador de currículos na educação infantil. As crianças pequenas organizam suas formas de estar, compreender e interagir no mundo por meio da ação, do movimento, da curiosidade, da imaginação e das interações. A formação de professores para atuar com crianças pequenas supõe trazer esses elementos formativos em diálogo com a pessoa, com o sujeito que está sendo formado, de modo a responsabilizá-lo nos planos individual, mas também coletivo, com a formação das novas gerações, em especial, considerando que trata-se de educação de adultos que carregam histórias de vida e experiências a serem continuamente ressignificadas.

Considerações Finais

Tais indagações feitas ao longo deste trabalho nos levam a refletir sobre as múltiplas capacidades exigidas do professor recém-egresso dos cursos de licenciatura em Pedagogia para atuar com a complexidade que envolve o trabalho em instituições de educação infantil. A organização didático-pedagógica dos cursos de Pedagogia não são neutras, antes, tra-

duzem concepções e perfis do profissional que se deseja formar (professor ou pedagogo). Os achados da pesquisa sugerem a existência de contradições entre as previsões legais e a concretização real dos cursos. A prática profissional ensejará outras reflexões e questionamentos no âmbito da Formação Contínua que sabemos envolver motivações, diagnóstico de necessidades, envolvimento do professor em práticas de autoformação, entre outros aspectos.

Ao nosso ver, o que os dados de pesquisa revelam é uma oferta predominante de formação em Faculdades, por instituições privadas e sobretudo, a homogeneização de cursos de Pedagogia pelas fusões e aquisições de mantenedoras desses cursos no 'mercado educacional' por grandes corporações econômicas, com cursos de modelo único, contrariando a exigência de Projetos Pedagógicos de cursos elaborados de forma contextualizada e que considerem as Necessidades Formativas dos estudantes. A expansão de cursos de Licenciatura de Pedagogia e também na modalidade a Distância, na maioria dos casos, com insuficiente formação específica geral, de articulação entre teoria e prática e para a docência na educação infantil demonstram o descaso dos responsáveis pelas políticas de formação de professores no Brasil com essa área, tão necessária, por se tratar do alicerce, da base de formação que o cidadão levará ao longo de sua vida. Acresce-se a isso a precariedade ou a inexistência de estágios curriculares contextualizados e integrados que possam promover a articulação entre teoria e prática no processo formativo (GOMES, 2012).

Vale lembrar que a responsabilidade pela autorização e pelo reconhecimento de cursos de ensino superior é do governo federal (em processo sistêmico organizado pelo MEC/INEP – por meio do Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) – no caso das instituições de ensino superior privadas e das universidades federais. Indagamo-nos sobre essa responsabilidade do governo em manter em funcionamento instituições de ensino superior de qualidade duvidosa – colocando anualmente nas instituições de educação básica novos profissionais que, em muitos casos, não possuem condições mínimas de exercício profissional.

A relevância do critério econômico, nesse caso, traz por consequência, uma padronização curricular que pode anular as diferenças e pulverizar as possibilidades de criação na/sobre as realidades formativas. Como formar profissionais para atuar de forma contextualizada e referenciada na realidade com cursos engessados do ponto de vista curricular?

Respondendo à pergunta da pesquisa se os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo estariam dando conta de formar adequadamente os professores de educação infantil, temos como resposta que - aparentemente não - pelas contradições aqui enunciadas. Os cursos de Pedagogia

analisados apresentam-se frágeis e com reduzida base teórico-epistemológica, se comparados às demais Licenciaturas. Os 'achados' da pesquisa nos levam a crer que há uma formação menor, reduzida para a especificidade da educação infantil nesses cursos. Acreditamos com Meirieu (2008, pg.85) que: "os saberes dos pequenos não são saberes pequenos", acrescentando que "somos todos professores de Escola", ambiente coletivo de encontro de alteridades, instituição da busca da verdade, fundamental em uma sociedade democrática. Entendemos assim que o compromisso dos professores com a Educação se faz, primeiramente pelo compromisso assumido com sua qualidade oferecida às novas gerações e se faz sobretudo, com os sujeitos que podem ser pequenos, por uma condição temporal, mas não devem ser apequenados pelos adultos.

A segunda fase da pesquisa, em andamento, objetiva aprofundar as análises realizadas na primeira fase com cursos de Pedagogia que apresentam indícios de inovação, assumindo que os cursos escolhidos para análise devam responder, de forma propositiva, às indagações feitas na primeira fase da investigação, com estudos de caso por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (análise documental) e entrevistas com coordenadores de tais cursos.

Entendemos que a formação de professores de educação infantil nos cursos de Pedagogia, ao se assumir como Licenciatura, envolve considerar a contribuição da produção desse campo de estudos nas últimas décadas no Brasil e no mundo, como campos específicos de conhecimento (entendidos também como espaços de disputas e de poder), pela coerência do perfil do profissional que se quer formar, tendo como suporte para essa definição as concepções de criança, infância, educação infantil e as identidades profissionais plurais desses docentes, diferenciando-se de um viés escolarizante, organizado em tempos e rituais que dificultam a criança ser criança e viver seus tempos de infância em que o lúdico, a curiosidade, o movimento e as diferentes formas de ser criança e de viver os tempos de infância (entre outros aspectos), têm papel central.

Este é um caminho que o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, que em 2016 completou uma década, poderia trilhar, em diálogo com as formas de concretização das demais orientações legais sobre formação de professores, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Referências

BARBOSA, M.C.S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil,* 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2 de 15/07/2015*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Lei Federal nº 13.005* de 25/06/2014 – institui o Plano Nacional de Educação. Acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5 de 17/12/2009* – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 09 fev. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 15/05/2006* – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 jan. 2016.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v.2. n. 2-3, p. 121-131, jan-dez.2008. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 11 jun. 2016.

CELLARD, A. A análise documental in: POUPART, J. et al. *A Pesquisa Qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores.* Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (orgs.) *Pedagogia Universitária*: ca-

minhos para a formação de professores. Cortez, 2011, p. 128-158.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, M.O. A formação de educadores de infância em Portugal e de professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Educação Unisinos,* 21(1) p. 50-59, jan/abril/2017. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwir28Cm3sLUAhUFJCYKHZV4B7EQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisinos.br%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2FviewFile%2Fedu.2017.211.06%2F5853&usg=AFQjCNFRPF_-vtK0az90LTUp1DZttEJfdQ; Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. A formação de professores para a educação infantil em Portugal e no Brasil. *Relatório de Pós-Doutoramento*. Universidade Católica Portuguesa.. Lisboa, 2014, mimeo.

_____. Universidades e Escolas de Educação Infantil: identidades e formação contextualizada. In REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (orgs.) *Crianças e Infâncias:* educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012, p. 151-163.

LIMA, V.M.M. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007.

MARTINS, M.C. *Mediação*: provocações estéticas. São Paulo: Unesp/IA, 2005.

OLIVEIRA, R.P. A transformação da Educação em mercadoria. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.30, n. 108, p.739-760, out. 2009. Disponível em: http:www.cedes.unicamp.br; Acesso em: 01 mai. 2017.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. In GUIMARÃES, C.M. (Org.) *Perspectivas para a educaçõ*n infantil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p.3-31.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Associação Criança*: um contexto de formação em contexto. Braga: Minho, 2001.

Bibliografia

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei Federal 10.861/2004*. Institui o Sistema Nacional de Avalição da Educação Superior (SINAES.) Disponível em: o2004-2006/2004/lei/l10.861.htm; Acesso em 10 jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei Federal nº 9.394/96*. Institui a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB/EN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm; Acesso em: 10 jun. 2017.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In FRADE, I.C.A.S. et al (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 418-436.

MEIRIEU, P. *Cartas a um jovem professor*. São Paulo: Matrix, 2008.

PIMENTA, S.G.; FUSARI, J.C. A Formação de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação, 2014, mimeo.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO: UMA HISTÓRIA DE AVANÇOS E RETROCESSOS

Marcia A. Colber de Lima[1]
Claudia Panizzolo[2]

Introdução

Ao pesquisar sobre o trabalho das instituições municipais de educação infantil, constata-se que, embora nas últimas décadas haja a percepção de avanços no acesso e no investimento na proposição de documentos curriculares para a educação infantil, nem sempre as práticas denotam que as experiências oportunizadas às crianças são aquelas discutidas no processo de formação continuada e indicadas nas publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) ou das Secretarias Municipais de Educação. Na intenção de diminuir este distanciamento entre o prescrito e o vivido pelas crianças e educadores nas instituições de educação infantil, a formação continuada se apresenta como instrumento essencial de intervenção nas práticas pedagógicas e, para as redes públicas, em particular, é fundamental para a implementação de políticas educacionais que possibilitem às crianças o acesso a uma educação infantil de qualidade, na perspectiva social que, de acordo com Silva (2009), implica o compartilhamento por todos, dos bens materiais e culturais produzidos

[1] Mestre pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialista em formação de profissionais da Educação Infantil e Supervisora Escolar da Prefeitura do Município de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa INFÂNCIA, CULTURA, HISTÓRIA – GEPICH.

[2] Doutora em Educação (EHPS- PUC/SP). Professora Adjunto III do curso de Pedagogia, na área de Educação Infantil e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). As áreas de pesquisa são História da infância, processos de escolarização, produção e circulação de saberes sobre a infância; História da leitura e do livro no Brasil; Infância e cultura- políticas, práticas e instituições para a infância. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa INFÂNCIA, CULTURA, HISTÓRIA - GEPICH e membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa CULTURA E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS e do Grupo de Estudos e Pesquisa HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IMIGRAÇÃO E MEMÓRIA.

pela sociedade.

Esta qualidade, que é direito fundamental das crianças, passa necessariamente pela formação continuada dos profissionais da educação infantil, além de outros fatores como as condições de acesso a creches e pré-escolas e a garantia de um currículo que respeite as especificidades da educação infantil. Desta forma, as políticas públicas para a infância devem garantir, no mínimo, estas três perspectivas do direito à educação para que a possibilidade de concretizá-lo seja efetivada.

Este texto dialoga com a proposta do livro ao apresentar resultados de pesquisa feita sobre a formação de profissionais da educação infantil na rede municipal paulistana, investigando os avanços e retrocessos do processo de formação continuada desses profissionais, a partir do estudo da história dessa formação. Busca ainda identificar quais perspectivas desses processos formativos contribuíram para a garantia do direito das crianças à educação infantil e o papel das políticas públicas de formação desta rede para a consecução de tais direitos.

Para o alcance deste objetivo foi pesquisado como se manifestam e intensificam as preocupações com a formação dos profissionais da educação infantil no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e das normatizações legais decorrentes dela, e em seguida, traçado um histórico das ações de formação para a educação infantil da rede municipal paulistana.

Para compreender o percurso da formação continuada para a educação infantil ao longo dos anos na rede municipal paulistana, bem como encontrar indicadores da concepção de formação presente em cada período, realizou-se uma pesquisa nos documentos oficiais da rede municipal de São Paulo. Foram selecionados os arquivos disponíveis na Memória Técnica Documental (MTD) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) que tratavam da educação infantil a partir de 1935 (ano em que se inicia este tipo de atendimento na cidade de São Paulo).

A partir da leitura das ementas de todos esses arquivos, foram selecionadas as referentes aos documentos que se reportavam à educação infantil. Essa seleção resultou em 505 arquivos. Estes, juntamente com os aportes pesquisados no ordenamento legal da educação infantil brasileira, subsidiaram as análises constantes neste texto.

Quanto à estrutura, este texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira intitulada *A educação infantil no Município de São Paulo: um breve histórico de sua constituição como rede pública de educação* (1935-2012) traça um histórico do processo de formação na rede municipal paulistana de educação infantil, para em seguida, em *A rede paulistana de educação infantil: contextos das propostas de*

formação e os desafios da formação em rede, enfatizar os programas de formação continuada e a ampliação destes a partir dos anos 2000, destacando os avanços e retrocessos desses processos de formação continuada rede municipal paulistana.

Com as considerações finais pretende-se contribuir com as discussões sobre quais aspectos precisam ser considerados quando da proposição de programas de formação continuada para profissionais da educação infantil em redes públicas de ensino, a partir da análise dos programas de formação da rede paulistana e de seus contextos de produção.

A educação infantil no Município de São Paulo: um breve histórico de sua constituição como rede pública de educação (1935-2012)

O município de São Paulo tem a maior rede pública de educação infantil do Brasil, ao ser responsável por 6% do atendimento às crianças brasileiras em idade pré-escolar matriculadas em creches e pré-escolas, segundo dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL,2013). As dimensões geográficas e numéricas, além de elementos que impactam fortemente nas tomadas de decisões acerca de sua forma de gestão e de atendimento ao público demandante da educação infantil, também são fatores que referenciam a rede municipal paulistana como campo privilegiado para pesquisa.

Para Imbernón (2010, p.39), "em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais". Para isto, os diferentes profissionais que atuam junto às crianças e jovens devem necessariamente ser envolvidos em processos de formação continuada. A ideia deste autor fica ainda mais evidente em grandes redes públicas de educação. Nelas, a implantação de propostas educacionais, especialmente aquelas voltadas para as questões curriculares, demanda dos órgãos centrais, especialmente das Secretarias Municipais de Educação, um planejamento de intervenções formativas junto aos seus profissionais de forma direta e eficiente. Assim, as reformas educacionais, que se pautam quase sempre numa nova proposta curricular, se fundamentam na formação continuada para obterem sucesso. Entretanto, na observação dos cotidianos das instituições, é sabido que a formação continuada não é suficiente para a efetivação das reformas, mas ao mesmo tempo, sem ela as reformas não têm possibilidade de ocorrer.

Deste modo, as ações formativas ocorridas no interior da unidade de trabalho e vinculadas ao processo de reflexão *na* e *sobre* a prática são fatores relevantes em programas de formação em serviço, especialmente

para redes públicas de grandes dimensões, sem desconsiderar, contudo, outras instituições que possam se constituir parceiras das redes públicas nesse processo formativo como, por exemplo, as universidades, as fundações e os institutos de pesquisa. Entretanto, ao considerarmos o significado da formação continuada que acontece "no *locus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais" (MARIN, 1995, p. 18), criam-se condições para a escola como *locus* de formação e o gestor como articulador desse processo formativo. Oliveira, Ferreira e Bomfim (2011) indicam pressupostos sobre a formação dos profissionais da educação que podem apoiar a compreensão da complexidade da formação dos profissionais de educação infantil, também no município de São Paulo. Para as autoras, a formação não acontece de forma isolada e individual, mas ao longo e no curso do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, orientando a tomada de decisões sobre como mediar a aprendizagem. Nas palavras das autoras:

> A formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem (OLIVEIRA, FERREIRA, BOMFIM, 2011, p.16).

Verifica-se ser a organização de ações formativas articuladas, considerando-se todas as possibilidades de parcerias para sua consecução e que não desconsiderem o percurso profissional de cada um dos educadores e das construções didáticas de cada uma das unidades educacionais, ser uma das principais dificuldades encontradas por redes públicas de educação infantil como a paulistana, pois ao mesmo tempo em que não pode se perder a dimensão de rede de ensino, deve-se, ter como princípio democrático de acesso, permanência e qualidade, a garantia de um currículo mínimo para todas as crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), respeitados os percursos formativos de seus profissionais e toda a complexidade que os constituem.

Diante das condições expostas e considerando o que as autoras apontam sobre as possibilidades de "avanços e construções" que as

"concordâncias e dissonâncias" podem fomentar na construção de um projeto coletivo de escola, a rede municipal paulistana conta com um cenário privilegiado em contradições no que se refere a atender interesses individuais de diversos segmentos sociais que compõem sua estrutura (dos profissionais, dos pais e das crianças) e interesses coletivos (como rede pública de ensino), desvelando os contextos que influenciam os espaços formativos de seus profissionais.

Considerando a perspectiva dos avanços e construções, essa rede de ensino se constituiu a partir de um largo histórico de processos de formação oferecidos aos educadores. Também vem produzindo ao longo do tempo documentos curriculares que buscam definir o conceito de qualidade a cada época. Tanto os documentos curriculares, que se revelam ao longo da história a partir das diversas publicações oficiais, quanto às pesquisas dos programas de formação ao longo dos anos, indicam a relação direta dos programas como instrumentos, que procuram subsidiar a implantação das intenções políticas e educacionais em cada período da história da educação infantil do município de São Paulo, desde o surgimento dos primeiros equipamentos públicos municipais destinados à educação de crianças pequenas em 1935.

A rede pública de educação no município de São Paulo remonta à década de 1930. A primeira proposta de atendimento às crianças em instituições de natureza educacional pelo governo municipal se apresenta com o surgimento dos parques infantis em 1935. Embora fossem vinculados ao Departamento de Cultura e Recreação, os parques estavam jurisdicionados à Divisão de Educação e Recreios, ultrapassando a ação assistencialista, característica do atendimento à primeira infância à época.

A perspectiva do cuidado presente nas instituições destinadas aos menos favorecidos que, segundo Kuhlmann Jr. (2001), configura-se na proposta educativa do período, seria marca do atendimento do poder público municipal nos parques de jogos infantis até a década de 1950.

Esses equipamentos públicos, que se multiplicaram até a década de 1960, com o acréscimo dos recantos e recreios infantis a partir dos anos 1940, chegaram a atingir a quantidade de 96 unidades em 1964.

Contemporâneas aos parques, recreios e recantos infantis, as creches também se expandem para atender as crianças filhas dos trabalhadores nos grandes centros urbanos, vinculadas principalmente às fábricas e às entidades filantrópicas, especialmente àquelas ligadas à igreja Católica. Igualmente pautadas no princípio educativo do cuidado e marcadas pela perspectiva assistencialista-higienista, as creches aproximavam-se muito mais dos serviços de Saúde do que daqueles vinculados à Educação ou Assistência, pois segundo Oliveira (2011, p. 100), o trabalho das creches

era "de caráter assistencial-protetoral, (...) sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças", o que não acontecia com os parques, recreios e recantos infantis que tinham, segundo a mesma autora (1985), uma proposta mais voltada para a perspectiva educativa "recreativo-assistencial". Desse modo, embora ambos os atendimentos apresentassem uma intenção assistencial, enquanto os parques, recreios e recantos infantis se aproximavam de uma proposta mais vinculada a aspectos educacionais, as creches se apresentavam como um equipamento mais preocupado com as questões higienistas e de saúde das crianças, prioritariamente, reafirmando a ideia de Kuhlmann Jr. (2001), de que, em se tratando dos estratos mais pobres da população, o assistencialismo se configurava como a proposta educativa do período para as crianças pequenas.

Os parques infantis sofreram mudanças estruturais em seu funcionamento a partir de 1956 com a criação, por meio do Decreto Municipal nº 3070, das unidades de ensino primário, vinculadas ao município de São Paulo. As crianças de sete a 12 anos passaram a ser atendidas pelas 110 escolas primárias recém-criadas, cabendo aos parques a incumbência de atendimento às crianças de três a seis anos.

Embora tenham mantido em grande parte a concepção assistencialista, que até hoje impacta a proposta de atendimento das crianças pequenas, uma nova preocupação surge para atender a expectativa do que deve ser ensinado às crianças nos espaços pré-escolares do município, qual seja, a preocupação com a preparação das crianças para o ensino primário que passa a ganhar força na proposta de trabalho desses equipamentos públicos de educação infantil e que permaneceu por um longo período.

Em nível nacional é criado, em 1975, o primeiro departamento vinculado ao Ministério da Educação que insere as ações de educação infantil das crianças de quatro a seis anos. Os equipamentos destinados às crianças de zero a três anos continuaram vinculados à Assistência Social.

Nesse mesmo ano (1975), são criadas as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, bem como o Plano de Educação Infantil (Planedi)[3] no município de São Paulo. Os parques infantis que até então existiam passaram a ser denominados EMEI e o número de unidades foi expandido. Embasadas na concepção de privação cultural das crianças oriundas das classes sociais mais pobres, os documentos curriculares que subsidiaram o trabalho das EMEI neste período reforçaram a ideia de que o papel da educação das crianças pequenas era o de antecipar a escolaridade e, consequentemente, evitar o fracasso escolar na escola primária.

[3] PLANEDI foi uma proposta da educação infantil no município de São Paulo que visava atender crianças do último ano da pré-escola em salas de aula das Escolas Municipais de 1º grau. Criado em 1975, foi extinto em 1994.

No contexto da abertura política do país e pautado na proposta de discussão ampliada sobre as bases curriculares para a educação infantil, é apenas no último ano da gestão Mário Covas que se publica o documento A pré-escola que queremos – Programa de Educação Infantil (1985) gerado a partir da participação, ainda que relativa, dos educadores e cujos textos das propostas para a educação infantil das EMEI se pautaram no que Kramer (1982), identifica como educação compensatória, consolidando a proposta de prontidão para a alfabetização que já vinha sendo praticada na educação infantil paulistana desde a criação da escola primária, permanecendo como proposta educativa para a pré-escola até início dos anos 1980.

Nesse período, começa a se intensificar a necessidade de formação dos profissionais. Abuchaim (2015, p. 69), afirma que a Secretaria de Educação "passou a promover iniciativas de formação continuada a partir de 1978" para a rede paulistana e, segundo o documento de Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1992, p.14), a ênfase nessa época não era formar os educadores, mas treiná-los para que fossem "meros executores das propostas, desconsiderando-se sua identidade e a importância de seu papel".

A década de 1980 trouxe muitos avanços e também alguns retrocessos nas propostas para a educação infantil paulistana. Foi um dos períodos em que a instabilidade das decisões no campo educacional, que se modifica a cada prefeito eleito, se fez notar de forma mais evidente no município.

O marco divisório da educação municipal se dá na primeira metade dos anos 1980, na gestão do prefeito Mário Covas (1983-1985), por romper com a ideia de que a educação infantil tivesse uma abordagem exclusivamente assistencialista ou de escola preparatória. A função pedagógica da pré-escola passou a ser o foco principal das discussões dos documentos curriculares, podendo ser este período identificado com um dos primeiros a propor processos formativos de caráter mais emancipatório para os profissionais da educação infantil, posto que a nova proposta pedagógica elaborada para a educação infantil, contida no documento Ações prioritárias – integração EMEI-EM (1983), ainda que segundo Abuchaim (2015, p.258), "enfatize o caráter preparatório da pré-escola", trouxe também uma "preocupação em se demarcar as especificidades dessa etapa (educação infantil), desvinculadas de uma mera preparação para o ensino fundamental ou de uma educação apenas compensatória e/ou assistencialista".

O documento de 1985, que ampliava a função da pré-escola para além de uma perspectiva preparatória e assistencialista e que, segundo

Abuchaim (2015, p. 259) "valoriza o caráter pedagógico da educação infantil, [pois] a criança era concebida como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, sendo o professor responsável por prover um ambiente estimulante", permaneceu em vigência, dentre os documentos curriculares para a educação infantil paulistana, por pouquíssimo tempo.

Com a eleição do prefeito Jânio da Silva Quadros para o período de 1986 a 1988, a proposta curricular publicada pela gestão Mário Covas em 1985 foi recolhida pelo governo municipal recém-eleito. Dessa forma, a proposta discutida no governo anterior com os profissionais da rede não pode ser utilizada nas escolas municipais paulistanas, num flagrante desrespeito aos profissionais e ao processo de produção do documento curricular.

Em 1987, foi publicada uma nova proposta curricular que atribuía à pré-escola:

> A tarefa educativa de apresentar à criança situações diversificadas para que tanto as informações extraídas das ações particulares, como aquelas recebidas do exterior, possam se coordenar num sistema cada vez mais amplo de relações. [Para tanto] torna-se fundamental ao professor discutir a relação teoria-prática, com a preocupação de definir a melhor ação educativa para que as crianças se desenvolvam como homens livres e justos. (SÃO PAULO, 1987, p.2)

Embora mantivesse os mesmos pressupostos teóricos da proposta anterior, visto que ambas apresentam suas bases bibliográficas pautadas na obra de Jean Piaget, é na operacionalização que essa proposta difere da anterior. De cunho prescritivo, o documento declara sua intenção de controle sobre as atividades propostas pelos professores, bem como da resposta das crianças a elas e, portanto, retroagindo na concepção emancipatória de formação, ao afirmar que:

> Ao mesmo tempo em que fundamentaremos as etapas de construção do conhecimento, daremos sugestões de situações a serem propostas em sala de aula e, acompanhando essas sugestões descreveremos, em relação a cada uma, as reações infantis mais prováveis de surgirem no decorrer das mesmas, possibilitando o estabelecimento de um parâmetro descritivo dos desenvolvimentos individuais. (SÃO PAULO, 1987, p.2)

Ao final da década de 1980, com a eleição da prefeita Luiza Erundina de Sousa para o período de 1989 a 1992, retomam-se as discussões

sobre as propostas para a educação infantil sob outra perspectiva, desta feita em torno de ideias mais democráticas e que implementaram ações de formação que foram paulatinamente envolvendo os diferentes grupos de profissionais na discussão de suas respectivas atuações no cotidiano das unidades, caracterizando-se como período de ampla participação e emancipação, principalmente dos professores, nos processos formativos, a partir do movimento de reorientação curricular, proposto para fomentar as discussões em todas as etapas e modalidades de ensino da rede municipal. Com as contribuições de Paulo Freire, que ocupou o cargo de Secretário de Educação do município nos dois primeiros anos da gestão, a concepção de educação que subsidiou a ressignificação do currículo para crianças e professores é definida no documento de Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1992):

> [...] uma proposta pedagógica consequente é construção coletiva e considera as programações de ensino com instrumentos que precisam ser revisados e reavaliados constantemente para garantir um alto nível de significação para educadores e educandos. (SÃO PAULO, 1992, p. 25)

Essa década de 1990 seguiu sendo marcada, de um lado, por uma sequência de ordenamentos legais que deram à educação infantil brasileira as nuanças ainda apresentadas na atualidade, as quais constam na publicação da *Constituição Federal* de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, na LDBEN de 1996, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em 1998 e nos demais documentos complementares que os normatizam.

A qualidade total, proposta implementada nos governos de Paulo Salim Maluf (1993 a 1996) e Celso Roberto Pitta do Nascimento (1997 a 2000), com maior ênfase no primeiro período, não trouxe grandes contribuições e avanços para a educação paulistana e, no que tange à educação infantil, praticamente inexistiram orientações ou discussões mais comprometidas sobre sua função, que pudessem referendar as discussões do governo anterior ou refutá-las.

Pode-se considerar esse período como um apagamento das discussões sobre a infância na rede municipal paulistana, que pouco contribuiu para a ampliação de práticas emancipatórias dos profissionais da educação infantil, restringindo-se a publicação de um documento denominado Organizadores de Área na Educação Infantil (1996) que, segundo Abuchaim (2015, p.264), "não teve muita popularidade entre os profissionais das EMEI, (pois) retoma o caráter diretivo dos documentos da década de

1970, com atividades específicas para cada uma das dez áreas a serem trabalhadas com as crianças".

Uma das questões que emerge nesse período é a necessidade legal da transição das creches da jurisdição da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a administração da Secretaria de Educação, por força da determinação da LDBEN (1996). No entanto, embora a Prefeitura de São Paulo tenha publicado em 1999 o Decreto nº 38.869 que estabelecia as °diretrizes para a incorporação das creches ao sistema educacional do município, a discussão efetiva sobre essa questão foi protelada pela administração municipal à época e, a transição na rede paulistana, se deu somente em 2002. Desse modo, a gestão de Celso Pitta além de não apresentar propostas para a educação infantil da cidade, também não cumpriu o papel de transição das creches para o sistema municipal de educação, aspecto determinado pela LDBEN de 1996.

Considerando oito anos de gestões municipais sem discussões ou propostas relevantes para a educação infantil (1993 a 2000), restou o desafio de retomar essa discussão na gestão seguinte, a de Marta Suplicy, que ocorreu de 2001 a 2004. A responsabilidade legal de efetivar a passagem das creches para a rede municipal de educação era inadiável e os esforços se concentraram em estabelecer parâmetros comuns de educação nas creches e nas EMEI.

A atenção depositou-se na transição das creches da Secretaria Municipal de Assistência Social para Secretaria Municipal de Educação, e sua efetivação ocorreu a partir de janeiro de 2002 por meio da determinação contida dos Decretos Municipais n.º 40.268/01 e nº 41.588/01, após longo processo de discussão entre os profissionais da Assistência Social e da Educação, com vistas a garantir que a transição se desse de modo que o trabalho das creches junto às crianças não sofresse descontinuidade.

Assim como aconteceu com as crianças matriculadas nas creches, a transição dos profissionais de uma Secretaria para outra também foi objeto de atenção da administração municipal desse período, demandando reuniões conjuntas, propostas de articulação entre os equipamentos creches/EMEI, formação inicial e continuada para os profissionais e normatização das regras de funcionamento dos equipamentos de creches pela SME/SP. A transição total dos equipamentos públicos de creches do município de São Paulo para a Secretaria Municipal de Educação foi concluída em 2006, com a transição das creches da Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social (Seads) para a gestão municipal através da publicação da Portaria Conjunta SME/SEADS nº 01/2006, finalizando o processo de transição da educação infantil para o âmbito da educação municipal. Nesse sentido, segundo Souza (2007, p.103), "o processo de transferência

e integração das creches na rede municipal de ensino não foi linear e não aconteceu em separado de outras questões educacionais, sociais, políticas ou econômicas", demandando discussões sobre qual papel tem o poder público no atendimento às crianças pequenas da cidade. Nesse período, as práticas de formação, que fomentam a construção de práticas emancipatórias, intensificam-se e inclusive se mantêm na rede paulistana, ainda que de forma diferenciada, nas administrações subsequentes.

Com o desafio da transição, essa gestão não publicou nenhum documento com uma proposta curricular específica para a educação infantil. Não obstante, houve uma discussão curricular que se deu "por meio da formação continuada e de duas publicações que tinham por objetivo instaurar o diálogo com os profissionais da rede" (ABUCHAIM, 2015, p.265). Numa dessas publicações, o Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil (2004), os pressupostos da educação infantil dessa gestão são apresentados:

> Faz-se necessário lembrar que a Pedagogia da Infância que defendemos está comprometida com um currículo que considera a leitura de mundo, letramento, a diversidade cultural, de gênero, sexual e étnico-racial. Este documento consolida o movimento que teve início em 2001, com a incorporação dos Centros de Educação Infantil à Secretaria de Educação, assumindo que estamos construindo uma nova história na Educação Infantil do município. Uma história que acredita que as crianças, desde pequeninas, são portadoras de história e construtoras de cultura. Uma história que considera a criança como protagonista. (SÃO PAULO 2004, p. 05)

A partir desse período, a retomada na rede municipal paulistana das discussões sobre as concepções da educação infantil passou a ser pautada pelos estudos sociológicos sobre a infância, dando grande ênfase para o papel a ser assumido pelos profissionais da educação infantil no trabalho dos CEI e EMEI, corroborando o papel da formação continuada na perspectiva de constituir a profissionalidade do educador da infância de forma emancipada.

O desafio de transferir os Centros de Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação e o atendimento à necessidade de formação dos profissionais desses equipamentos para o exercício do magistério foram os grandes investimentos da rede municipal de São Paulo no período de 2001 a 2004.

Nessa mesma época ocorreram dois grandes programas de formação em serviço na rede municipal paulistana, o *A.D.I. Magistério* e o *PEC*

Município. A formação inicial e em serviço, associada a um conjunto de ações formativas, trouxeram o discurso de uma pedagogia que se pautasse nas culturas infantis, constituindo o eixo da formação de educadores no período. Autores como Qvortrup, Corsaro e Montandon, ícones de uma perspectiva sociológica na educação infantil, são referências dos textos apresentados nos Cadernos Temáticos de Formação I e II (2003; 2004). A perspectiva de respeito às construções das identidades infantis desses autores foi igualmente considerada nos documentos publicados em gestões municipais subsequentes.

Superado o impacto da necessária formação inicial e em serviço dos profissionais dos CEI, o governo eleito na sequência, composto no primeiro mandato por José Serra/Gilberto Kassab (2005 a 2008) e com reeleição de Gilberto Kassab (2009 a 2012), trouxe para a rede municipal um movimento de produção e publicação de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens.

A educação infantil, em especial, contou com uma produção de documentos norteadores da proposta pedagógica que antecederam e subsidiaram a escrita do documento curricular e que definiram a concepção de educação infantil para o período.

Os documentos normatizadores da educação infantil da cidade, publicados durante esse período, evidenciam a ênfase nas contribuições da teoria vygotskyana, sem o abandono dos pressupostos da Sociologia da Infância. O conjunto de publicações da época destacava a perspectiva de que as interações no espaço educacional dos CEI e EMEI, entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos, deveriam ser privilegiadas na proposta pedagógica para a educação infantil.

No fim de 2007, foi publicado o documento Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil. Para sua elaboração foram realizadas discussões com as equipes de formadores das Diretorias Regionais de Educação e a consulta aos profissionais em exercício nos CEI e EMEI da rede municipal paulistana. Essa publicação (2007, p.7) apresentava como objetivo, dentre outros "servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças". Essa perspectiva permeou as formações dos profissionais da educação infantil na cidade até 2012, período até o qual se pesquisou neste trabalho.

A rede paulistana de educação infantil: contextos das propostas de formação e os desafios da formação em rede

A breve apresentação do histórico da educação infantil no município de São Paulo e as perspectivas que se apresentaram como definidoras da proposta pedagógica para essa modalidade de educação, de 1935 a 2012, indicam que a formação dos educadores foi organizada a serviço da implementação dessas propostas, vez que ela se apresenta como fundamental para a concretização das reformas educacionais em cada um dos períodos apresentados.

Ao tomar por base os arquivos oficiais da SME/SP, por meio de ementas de documentos disponíveis na MTD, foi possível esboçar alguns aspectos que podem apoiar a compreensão de como a formação ao longo da história da educação infantil paulistana serviu como elemento chave para a sustentação das políticas educacionais propostas por essa rede pública, caracterizando os contextos que influenciaram essas políticas, revelando avanços e retrocessos na constituição de práticas emancipatórias no trabalho desses profissionais.

Os documentos encontrados no arquivo da MTD foram classificados em dois blocos: um bloco refere-se a documentos que registram ações de formação para profissionais da rede e aparecem nos arquivos somente a partir da década de 1970. O segundo bloco, cujos documentos se concentram basicamente em períodos anteriores a 1970, é constituído de arquivos que a própria MTD denomina como documentos históricos e que revelam como a educação infantil foi organizada ao longo do período por meio de documentos de natureza tanto informativa (revistas, folhetos e boletins), quanto legal (relatórios, regulamentos, legislações e anais da Câmara Municipal).

Os arquivos que concentram os documentos de formação, a partir dos anos 1970, apresentam em sua maioria as propostas dos cursos/programas de formação oferecidos aos educadores da rede de educação infantil paulistana e de material de apoio como apostilas, coletâneas de textos e pautas dos encontros dos referidos cursos/programas de formação. A presença majoritária de propostas de cursos em relação à quantidade de relatórios arquivados pode indicar que, a maior preocupação da rede municipal paulistana foi com o arquivo dos cursos propostos em detrimento do arquivo dos resultados alcançados ou dos impactos dos cursos/programas de formação ofertados à rede, geralmente constantes em documentos denominados relatórios, os quais são encontrados em menor número nos arquivos. Tal suposição é referendada pela ausência de proporcionalidade entre a quantidade de propostas de cursos (média

de 48,75%), e a quantidade de relatórios sobre os resultados dos mesmos no arquivo (média de 7,75%), no período pesquisado.

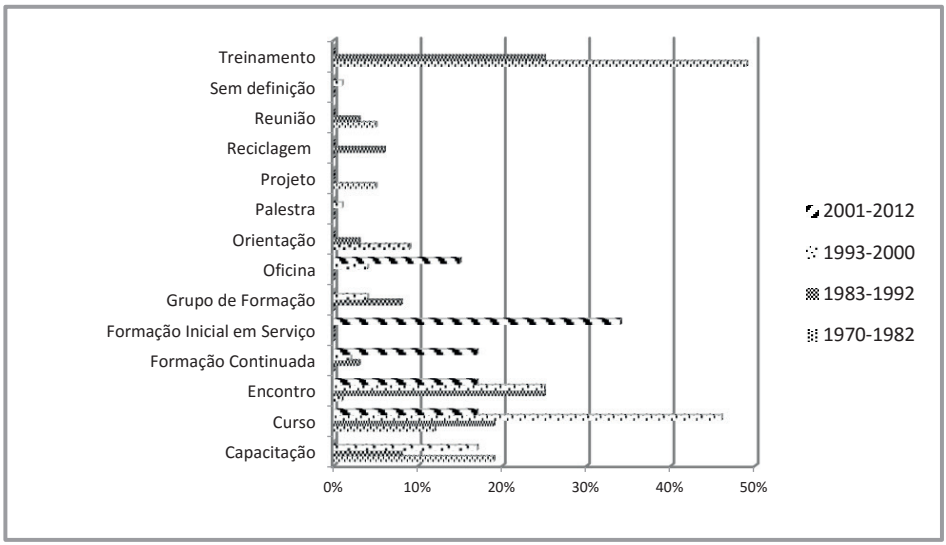
Os arquivos referentes ao período de 1930 a 1969 indicam a não realização de ações de formação profissional por parte do Departamento de Educação e Recreio, responsável pelos parques infantis e pelos profissionais de educação infantil daqueles equipamentos públicos. Nesses arquivos, a ocorrência majoritária é de documentos caracterizados como instrumentos informativos ou como documentos legais para prestação de contas do serviço oferecido.

Os boletins, revistas e folhetos que totalizam 38% dos documentos desse período destinados ao público interno do Departamento, podem indicar algum tipo de comunicação com a população usuária dos parques infantis sobre as atividades desenvolvidas.

Os relatórios, regulamentos, legislações e Anais da Câmara Municipal que totalizam 52% dos documentos desse período, parecem revelar a necessidade de justificar as atividades desenvolvidas para as diferentes instâncias da administração municipal detalhando o público atendido, as atividades propostas, os equipamentos públicos disponíveis, a quantidade de crianças atendidas, dentre outras informações e, ao mesmo tempo, se submetendo a tais instâncias através das legislações publicadas que normatizavam o atendimento e o funcionamento dos equipamentos de educação do período.

Os documentos disponibilizados na MTD permitem focar a análise nos documentos cujas datas têm início na década de 1970, pois são os primeiros que trazem informações sobre os processos de formação dos profissionais da rede, especialmente no que tange ao *formato* adotado nas formações oferecidas à educação infantil. Tais documentos são reveladores das diferentes concepções de educação infantil e consequentemente das propostas de formação, que acompanham essas concepções, e que constituem, em certa medida, o cenário no qual os programas de formação são elaborados, uma vez que as diferentes concepções podem estar relacionadas aos períodos das gestões municipais, conforme já apontado na análise das propostas pedagógicas da rede paulistana na seção anterior.

Gráfico 1- Distribuição percentual de documentos sobre a formação na educação infantil da Rede Municipal Paulistana por formato e por período, de 1970 a 2012.



Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos arquivos da Memória Técnica Documental da SME/SP

O primeiro bloco, que vai de 1970 a 1982, é caracterizado pela perspectiva da educação infantil de antecipação da escolaridade. O segundo, concentra-se entre os anos de 1983 a 1992, cuja intencionalidade com a educação da infância transita de uma perspectiva preparatória para a que considera a criança em seu estágio de desenvolvimento, entendendo a educação infantil como espaço de acesso ao conhecimento e, da criança, como sujeito desse processo de forma participativa e reflexiva. Já o terceiro bloco, situado entre 1993 e 2000, foi definido a partir da perspectiva da qualidade total, pelo retrocesso nas propostas para a educação infantil paulistana. O último bloco a ser analisado vai do período de 2001 a 2012, onde são identificadas propostas de trabalho com a educação infantil com intenção de retomar as discussões interrompidas no período anterior.

A partir dos anos 1970, é possível localizar nos arquivos da MTD indicadores quanto ao modo como a formação continuada foi proposta pela administração municipal aos seus profissionais. São encontradas informações que permitem identificar que, nesse período, as propostas se fundamentam em diferentes formatos, denominados como sendo treinamento, capacitação, reciclagem e formação.

Essas propostas foram organizadas de diferentes maneiras e oferecidas aos profissionais da rede sob a nomenclatura de cursos, palestras, encontros, oficinas e reuniões.

Na pesquisa foi constatado um alto percentual de documentos que tratam de ações de formação sob a denominação de cursos, tendo esse formato ocorrido em todos os períodos destacados no gráfico, atingindo seu pico no período de 1993 a 2000 com 45% das ações de formação. Atividades organizadas sob o formato de encontros também mostram alto percentual a partir de 1983, correspondendo a 25% das formações.

Importante também ressaltar dentre os formatos das ações de formação ao longo no período de tempo analisado, aquelas definidas como *treinamento*. Elas aparecem com grande ênfase no período de 1970 a 1982 na rede municipal. Esse formato desaparece nos períodos de 1993 em diante.

O termo treinamento foi encontrado com frequência em documentos que tratavam de formação de educadores especialmente nos documentos da década de 1970, denotando a perspectiva prescritiva e não emancipatória das propostas formativas no período. Quanto a esse formato, concorda-se com Marin (1995, p. 15) quando a autora ressalta que as formações pautadas em treinamentos podem ser admitidas em algumas situações, onde a necessidade de construção de automatismos seja necessária, mas podem apresentar-se inadequadas "quando forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas no uso da inteligência".

O que foi observado no ordenamento legal sobre a concepção de educação infantil na rede paulistana e que se apresenta predominante na década de 1970, se estendendo até a abertura política no início dos anos 1980, caracterizando-a em função da pré-escola preparatória, é referendado com o predomínio de formação no formato de *treinamento*, em 50% dos documentos. Os treinamentos eram destinados aos professores e se pautavam tanto na comunicação da programação curricular para a educação infantil como no treinamento das habilidades desses professores para desenvolver os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento junto às crianças. A ênfase era dada na sugestão de atividades, considerando a necessidade preparatória para o ensino primário ou de primeiro grau, com a finalidade de evitar o fracasso escolar. Importante destacar outros formatos de formação que foram propostas na década de 1970 e início dos anos 1980, mas em quantidade inferior, por exemplo, 19% para capacitação e 12% para cursos.

O formato de treinamentos ainda aparece em documentos da década de 1980, período em que o cenário da educação infantil transitava de uma

perspectiva preparatória para uma proposta mais vinculada à ideia de compreender as crianças e seus processos de desenvolvimento.

No período de 1983 a 1992, o formato dos documentos que passa a predominar nas formações são os encontros e cursos apresentando os maiores percentuais, 25% e 19% respectivamente, na organização das atividades formativas nesse período. Os treinamentos também se mantiveram em alta (25%), mas foram paulatinamente perdendo terreno nos formatos oferecidos pela rede paulistana ao longo dessa década. Vale ressaltar que esse período de 1983 a 1992 foi caracterizado nacionalmente pela transição de um modelo de educação infantil preparatória para a escola de 1º grau para uma abordagem pautada nas especificidades do desenvolvimento e das necessidades de aprendizagem das crianças da primeira infância. Por essa razão, as propostas de formação também revelam uma hibridez de concepções – de prescritivas a emancipatórias. Essa hibridez antecedeu a modificação nos formatos das propostas de formação que seriam adotadas nos próximos períodos. Os treinamentos não mais retornariam à cena dos processos de formação dos profissionais.

Os documentos no formato de capacitação ainda aparecem em 8% dos documentos no período de 1983 a 1992, evidenciando forte diminuição, esperada na transição entre os anos 1980/1990 na rede municipal.

Quanto ao termo capacitação, segundo Marin (1995), ele pode ser entendido de duas formas: a primeira se refere a tornar capaz/habilitar e a segunda, se refere a convencer/persuadir. Da mesma maneira, as ações de capacitação de profissionais de educação podem ser entendidas sob essas duas perspectivas.

Além de esclarecer os dois entendimentos do termo, a autora (1995, p. 17) adverte que "os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão". Outro importante destaque que a autora faz é sobre o fato de que essa concepção de formação continuada também foi amplamente utilizada para a "venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria" da qualidade da educação, revelando a dualidade do conceito de capacitação quando aparece nas diversas ações de formação propostas pela rede municipal, especialmente na década de 1990.

Os documentos que tratam de pacotes de formação vinculados ao conceito de qualidade total foram preponderantes a partir de 1993 na rede municipal paulistana e trouxeram uma nova forma de se estabelecer o que os profissionais de educação deveriam saber para implantar essa proposta. Exemplo disso foi a contratação, nesse período, em convênio

firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade de São Paulo, de cursos destinados aos coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores escolares entre os anos de 1995 e 1996. Ao implementar formação a partir das contratações de fundações, inaugura-se uma tendência de contratação de assessorias externas à rede municipal para qualificar seus profissionais.

Essa tendência, presente em maior ou menor intensidade nas décadas seguintes, não só na educação municipal paulistana, confirmada no relatório da pesquisa sobre formação continuada de professores da Fundação Carlos Chagas (2011), será adotada em muitas redes públicas brasileiras, como uma das estratégias para garantir a formação continuada dos educadores e a consequente busca pela qualidade da educação. Esse relatório (2011, p. 66), afirma que "as políticas de formação continuada de grande parte das SEs (secretarias de educação) investigadas estão centradas em práticas consideradas clássicas (...), ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes". Esses processos de formação em parceria com as universidades e institutos passaram a ser de fundamental importância na rede municipal de São Paulo, dado que, desde meados dos anos 1990, foram constantemente estabelecidos diálogos com os especialistas das universidades, especialmente quando da construção das propostas curriculares da rede e a necessária formação dos profissionais para a consecução dessas propostas.

A partir do início dos anos 1990, considerando as tendências apresentadas pelos estudos acadêmicos e pela legislação educacional, é a formação continuada que passa a ser a modalidade de formação mais difundida. Os documentos com esse formato de formação tiveram forte impulso com a composição dos grupos de formação, principal inovação trazida para a Secretaria Municipal de Educação na gestão de 1989 a 1992.

Esse formato denominado formação continuada não foi mais abandonado nas propostas de rede paulistana, evidenciando-se como proposta de formação por excelência nos anos subsequentes, embora com diferenças de enfoque metodológico e de conteúdos.

Desse modo, a ênfase nos documentos pesquisados passa a ser na formação continuada ou em serviço, dando-se destaque ao formato como as gestões públicas organizam essas ações de formação. Esse formato concentra-se principalmente em cursos que passaram a ser maciçamente propostos para os profissionais de educação da rede.

Os documentos que tratam de formação no formato continuada, entendida como necessária e descrita como fundamental para o novo papel traçado para os profissionais de educação nos ordenamentos legais de meados da década de 1990, passa a despontar na formação dos

educadores paulistanos a partir do final dos anos 1990.

Os documentos referentes ao último período que será analisado neste texto, que vai de 2001 em diante, apresentam variações da formação continuada. A responsabilidade de oferecer a formação inicial, necessária à função docente, fez com que esse novo formato aparecesse, por exemplo, em 34% dos documentos de 2001 a 2004. Os documentos se referem à formação inicial em serviço, com a finalidade de habilitar os profissionais de educação em nível médio (na transição das creches da Assistência Social para a Educação) e em nível superior (para aqueles que atuavam na educação infantil e ensino fundamental que já tinham a habilitação em nível médio).

Os documentos no formato de cursos e encontros totalizam 34% das atividades de formação e os de formação continuada e formação inicial e em serviço somaram 51% do total de ações propostas.

Já as atividades de formação na rede paulistana a partir de 2005, pautaram suas ações em torno da redação e implementação das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens para todas as modalidades da educação atendidas pela SME/SP, incluindo a educação infantil. Embora outras ações de formação também tenham sido propostas, o programa de formação que baseou as atividades e cursos ocorridos no período de 2005 a 2012 foi o denominado A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil.

Esse programa, destinado aos educadores da educação infantil, conforme trecho do próprio documento:

> Traz como temática básica a organização do tempo e do espaço nas Unidades Educacionais e pretende recuperar o sentido da socialização no desenvolvimento da criança, particularmente pela apropriação por ela de diferentes linguagens presentes na cultura. (SÃO PAULO, 2007, p. 15)

Considerados os formatos que a rede paulistana adotou para os processos de formação de seus profissionais, a cada época foi sendo revelado, a partir das proposições de diferentes propostas de formação, o perfil de profissional que se pretendia formar. Assim, recorre-se às considerações de Perrenoud (2007) para apoiar a compreensão das intenções que se revelaram ao longo desse percurso histórico da formação dos educadores de educação infantil da rede municipal paulistana:

> Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas

> finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores. [...] As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD, 2007, p. 12-13)

As escolhas definidas para a formação dos profissionais ao longo de oitenta anos de história da educação infantil paulistana sempre estiveram a serviço das políticas de governo que se quiseram implementar, confirmando as considerações de Perrenoud (2007) de que a formação de professores requer escolhas ideológicas. Os profissionais, ao longo desse período, foram construindo essa rede pública através de suas adesões ou resistências, aproximações ou distanciamentos, participação ou "engessamento" de suas formas de pensar e propor a educação para as crianças do município de São Paulo, frente às escolhas que perpassaram cada uma dessas épocas e, desse modo, foram dando à educação infantil paulistana uma identidade, construída de recorrentes avanços e retrocessos.

Considerações Finais

À luz do direito das crianças a uma educação infantil de qualidade e considerando que a formação continuada é elemento estruturante dessa qualidade, verifica-se que a constituição da profissionalidade dos profissionais da rede paulistana de educação infantil dependeu, em grande parte dos processos de formação oferecidos ao longo da história da rede. Entretanto, denota-se também que a descontinuidade das políticas de formação continuada a cada troca de governo pode interferir nessa constituição, favorecendo ou dificultando a construção de práticas emancipatórias nos cotidianos de trabalho desses profissionais. Ainda ficou evidente que a rede paulistana apresenta especificidades em relação às demais redes municipais brasileiras, seja no que tange a sua estrutura, seja no que diz respeito à qualidade da formação inicial e continuada do seu corpo de profissionais.

Desta forma, a ampliação do atendimento às crianças em creches e pré-

escolas ao longo dos anos na cidade de São Paulo, foi demandando desta rede a crescente preocupação com a formação dos profissionais. Por ser esta uma das redes municipais mais complexas do sistema educacional brasileiro, este trabalho pode indicar que algumas condições precisam ser consideradas na proposição de programas de formação continuada, para que possam colaborar de forma efetiva para a melhoria da qualidade das práticas dos educadores de educação infantil, especialmente em redes públicas, na perspectiva da garantia dos direitos das crianças atendidas nas creches e pré-escolas.

Inicialmente, a continuidade dos processos de formação continuada destinada a todos os profissionais de educação das redes públicas, conforme preconizado pela LDBEN deve ser objeto de planejamento e execução das Secretarias de Educação. Considerar e respeitar as ações de formação da gestão anterior e, preocupar-se com o compartilhamento das ações de formação com a gestão subsequente, constitui-se uma forma de compromisso com esse princípio da continuidade, entendendo que as políticas de formação não podem ser descartadas e reinventadas a cada novo governo eleito.

É recomendável que a formação continuada, envolvendo os coletivos de profissionais, se paute nos saberes experienciais e, por ser em serviço, deve-se atentar para as necessidades formativas destes profissionais para o trabalho junto às crianças, pois o direito delas a aprendizagens significativas e socialmente relevantes é que deve ser o foco de todo o processo formativo. Em se tratando da educação infantil, essa recomendação deve ser atenciosamente observada, dada a maior fragilidade da formação inicial desses profissionais para essa modalidade de educação.

Para tanto, se faz necessário um amplo investimento em propostas continuadas e estruturadas de formação dos formadores desses profissionais, principalmente daqueles que pertencem à própria rede de ensino. A contratação das assessorias de profissionais externos à rede não devem ser desconsideradas e são bem-vindas, mas o investimento em formar formadores dentre os profissionais da própria rede pública pode ser fundamental para se evitar a inconstância das políticas de formação continuada, que se veem fragilizadas a cada troca de gestão, uma vez que, sendo os profissionais formadores aqueles que compõem o conjunto de profissionais da rede, estes tendem a permanecer atuando como formadores, independente da troca de governos.

No conjunto destas ações, há que se considerar a coexistência de diferentes modalidades de formação e de diversos tipos de cursos a serem oferecidos. A parceria com as universidades, a contratação de cursos e de outras ações de formação, a proposição de palestras, seminários, grupos de estudos, dentre outros, devem compor este conjunto, consideradas as

demandas apresentadas pelos profissionais envolvidos.

Ainda sobre a composição do grupo de formadores é importante destacar que é recomendável que este grupo considere multiplicidade de profissionais que devem compor o escopo de formadores dos processos formativos das redes, favorecendo a aproximação dos estudos feitos pela universidade dos saberes e fazeres produzidos pelas redes municipais de educação infantil. A tensão e os conflitos, que normalmente emergem, sempre que essa relação teoria-prática ou universidade-escola vem à tona nos processos de formação continuada, podem ser melhor discutidos e compreendidos se os profissionais desses dois campos de produção do conhecimento – universidade e unidades educacionais – tiverem a oportunidade de compartilharem saberes a favor da construção de políticas de formação cada vez mais emancipatórias para os profissionais da primeira infância.

Ao finalizar as considerações deste trabalho, entende-se que este conjunto de cuidados na proposição de programas de formação para profissionais em exercício nas redes públicas de educação infantil, apoiados por pesquisas cada vez mais estruturadas e profícuas no espaço de produção de conhecimento que é a escola pública, seriam aspectos importantes a se considerar na construção de políticas de formação de profissionais em educação, com vistas à garantia da qualidade social para as crianças matriculadas nas redes municipais de educação infantil.

Referências

ABUCHAIM, B. O. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n°. 1, p. 252-273, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/abuchaim.pdf. Acesso em: 15 nov.2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Formação continuada de professores – uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros:* relatório final. São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf>. Acesso em 5 out.2014.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: 2001.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papirus, n°. 36, p. 13-20, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. Dos parques infantis às escolas municipais de educação infantil: um caminho de cinquenta anos. *Revista Escola Municipal*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação, ano 18, n°. 13. 1985. p. 11-18.

_____. *Educação Infantil* – fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; FERREIRA, M. V.; BOMFIM, J. A. Formação continuada na Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (org.). *Professores e Infâncias – estudos e experiências.*, Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, v. 1, p. 13-28.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In:* PERRENOUD, P; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI:* a formação dos professores e os desafios da avaliação. Tradução de Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 11-34.

SÃO PAULO. *Decreto n.º 38.869* de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 21/12/1999, p. 01.

_____. *Decreto n.º 40.268* de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 1/2/2001, p. 01.

_____. *Decreto n.º 41.588* de 28 de dezembro de 2001. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 29/12/2001, p. 5.

_____.*Decreto Municipal n.º 3070*, de 7 de fevereiro de 1956. Dispõe

sobre a criação das unidades de ensino primário, no município da capital. Disponível em: http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D3070.pdf. Acesso em 18 nov.2015.

_____. *Portaria Conjunta SME/SEADS n.º 01* de 01 de agosto de 2006. Institui comissão especial para transferência das 45 creches sob jurisdição da Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social - SEADS para o Sistema Municipal de Ensino – SME. Diário Oficial da Cidade de 2/8/2006, p. 15.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. *A pré-escola que queremos.* São Paulo: SME/DEPLAN, 1985.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. *Proposta de programação de educação infantil.* São Paulo: SME/DEPLAN, 1987. 72 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno Temático de Formação -Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização:* diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil:* Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil:*1989-1992**.** São Paulo: SME/DOT, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Ações prioritárias: integração EMEI - EM/1.ª a 5.ª séries*. São Paulo: SME, 1983.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Memória Técnica Documental*. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/

Page/PortalSMESP/Memoria-Tecnica>. Acesso em set-out.2013; jan.2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo e Programa. *Organizadores de Área*. São Paulo: SME/DOT, 1996.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação Pública. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 29, n°. 78, p. 216-226, maio/agosto. 2009.

SOUZA, I. G. C. *A educação infantil no papel:* análise documental da legislação educacional da Cidade de São Paulo (1999-2004)**.** Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Bibliografia

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n°.42, p. 54-62, agosto,1982.

NÓVOA, A Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação***.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 13-33.

Capítulo 3

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PERCURSO EMANCIPATÓRIO

Gisele Mendes Amorim[1]
Vanessa Dias Moretti[2]

Introdução

Proporcionar às crianças da educação infantil vivências relacionadas ao campo da educação matemática, assim como de todos os campos do conhecimento humano, é essencial para que elas possam se desenvolver de forma plena. Nesse sentido, como afirma Lorenzato (2008), o (a) professor (a) da educação infantil pode proporcionar-lhes experiências, descobertas, brincadeiras relacionadas em especial às quantidades e às formas.

Planejar e desenvolver tais propostas com as crianças na educação infantil, ao mesmo tempo respeitando o brincar e a ludicidade como a atividade principal da infância constitui-se em grande desafio para os professores uma vez que é essencial reconhecermos "a importância da mediação dos professores na direção de que as atividades desenvolvidas sejam desencadeadoras da compreensão infantil" (MORETTI e SOUSA, 2015, p. 11).

Não raro muitas dessas dificuldades esbarram nas dificuldades dos próprios professores em transitarem com segurança e prazer pelos cami-

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)- campus Guarulhos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), atua como diretora de escola municipal. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural GEPPEDH na UNIFESP – CAMPUS gUARULHOS.

[2] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP com pós-doutorado em Educação pela Laurentian University (Canadá). Licenciada em Matemática pela USP é docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.- campus Guarulhos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico Cultural - GEPPEDH na Unifesp.

nhos na educação matemática, uma vez que professores "trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar" (NACARATO, MENGALI e PASSOS, 2009, p.23) e que, por sua vez, influenciam a constituição de suas práticas profissionais.

Diante desse cenário, nos deparamos com o desafio de colocar em prática uma proposta de formação continuada de professores da educação infantil que, ao mesmo tempo em que possibilitasse a superação de eventuais dificuldades e resistências dos professores, tivesse como ponto de partida as suas necessidades diante do campo da educação infantil e da realidade educacional. O trabalho de formação desses professores desenvolveu-se em 2014 em um contexto escolar específico no qual a análise do processo de avaliação coletiva do plano de ação 2013 da instituição escolar evidenciou a necessidade de aprimoramento das discussões sobre a prática docente em torno do eixo de matemática na Educação Infantil, uma vez que as professoras[3] apresentavam, naquele momento, dificuldades em planejar situações lúdicas e contextualizadas para a exploração de noções matemáticas, limitando a educação matemática às noções de cores e números, focados em uma abordagem cotidiana e utilitária dos conceitos, por meio de exercícios de repetição e memorização.

O trabalho de formação contou com a participação de vinte e seis professoras que atuavam na mesma escola de educação infantil localizada no município de Guarulhos em dois períodos distintos, das quais oito foram acompanhadas sistematicamente durante a pesquisa, cujo critério para acompanhamento buscou evidenciar a organização do trabalho docente voltado a diferentes faixas etárias, ou seja, houve o acompanhamento mais sistemático das professoras que trabalhavam com turmas de maternal (crianças com cerca de três anos), estágio I (crianças com cerca de quatro anos) e estágio II (crianças com cerca de cinco anos). Os encontros de formação ocorreram na Unidade Escolar em que tais professoras atuavam, no momento de Hora-Atividade, horário de trabalho coletivo remunerado que contempla momentos coletivos de estudos e discussões pedagógicas, planejamento e organização de atividades num período de três horas semanais, e constituíram-se como a parte empírica de uma pesquisa de mestrado (AMORIM, 2015) que buscou a ressignificação da prática de professores que atuam com crianças pequenas, particularmente no ensino de matemática por meio de uma proposta de formação continuada de professores, ancorada nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI 2007, 2009) e na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983, 2012). Em particular, a pesquisa teve por objetivo investigar a potencialidade

[3] Utilizamos nomes fictícios a fim de assegurar sigilo de identidade das professoras.

do conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA, 1996, 2010) como propiciador do movimento de mudança da prática docente, a partir de uma nova organização do ensino da matemática na educação infantil, considerando as especificidades da infância e os modos como a criança se relaciona, aprende e se desenvolve.

Nesse capítulo, apresentamos e discutimos alguns elementos dessa pesquisa destacando a organização do processo de formação continuada de professores e os resultados obtidos. Começamos destacando as memórias relatadas pelas professoras em relação à sua relação com a educação matemática, relatos de práticas pedagógicas voltadas para o campo do conhecimento matemático que tinham como foco o cotidiano e a livre manipulação de objetos. A seguir, apresentamos brevemente os pressupostos teóricos que embasaram a formação continuada e a pesquisa correlata e, por fim, discutimos alguns dados e resultados da pesquisa.

1. Memórias das professoras sobre o ensino de Matemática e relatos iniciais sobre a organização do ensino nessa área

No contato com as professoras, no contexto da formação continuada, partimos do levantamento de suas expectativas sobre o desenvolvimento do curso e do relato de suas memórias sobre sua relação com o ensino da matemática ao longo de seu percurso de formação. Tal ponto de partida justifica-se por compreendermos a importância e a influência dessas memórias no processo de organização do ensino da matemática, eixo de conhecimento considerado por muitos professores como uma área difícil e pouco articulada com as demais áreas de conhecimento.

Percebemos, a partir dos relatos das professoras, uma visão negativa acerca do processo de ensino da matemática. Foram relatadas lembranças de pouca afinidade com os conhecimentos matemáticos e também com os modos como esses conhecimentos foram ensinados, como podemos reconhecer nas palavras da professora Dirce:

> *Eu mesma tenho trauma da matemática, eu tinha que decorar tabuada e não sabia, é sério. Na minha época a matemática não tinha significado, hoje as crianças aprendem significativamente, as crianças possuem informações. Com este curso eu pretendo olhar a matemática por outro ângulo. (DIRCE, ED[4] 1).*

Nessa retomada das memórias acerca do processo de ensino da matemática vivenciado pelas professoras vemos que "o passado traz

[4] ED = Encontro Didático

elementos não só para pensar o presente de cada um, mas também a condição atual da infância(...)" (GOMES, 2013, p. 153) possibilitando que os professores estabeleçam um comparativo com o processo de ensino atual e reflitam sobre as necessidades de planejar, de debater coletivamente e de organizar o processo de ensino respeitando as singularidades da infância e pautando-se em ações que promovam uma aprendizagem que faça sentido tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

No tocante às experiências das professoras em relação à organização do ensino da matemática destaca-se o relato inicial de atividades voltadas às situações cotidianas e limitadas à repetição, à memorização de números e à livre manipulação de objetos, brinquedos e jogos como se estes por si só fossem capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças:

> *A matemática faz parte da rotina de ensino, mas essas atividades muitas vezes não aparecem no diário de classe, fazemos contagem dos alunos, uso de calendário. Sempre trabalhei matemática, nunca tive dificuldade. (CAROL[5], ED 1)*

> *Na educação infantil acabamos trabalhando a matemática na rotina não elaborando uma atividade específica. (EVA, ED 1).*

Nos excertos acima, as professoras Carol e Eva indicam ser suficiente trabalhar a educação matemática por meio de situações cotidianas e sem uma intencionalidade consciente por parte do educador. Embora se compreenda que o ensino dos números focado na memorização possa evidenciar o processo de ensino pelo qual o próprio professor foi formado, tais práticas precisam ser repensadas, uma vez que "ao ancorar o ensino de matemática na memorização e na repetição, a perspectiva empirista acaba por limitar o processo de pensamento (...) e, consequentemente, o desenvolvimento humano" (MOURA et al. 2010, p. 137).

A exploração do sistema de numeração em tarefas cotidianas de contagem e identificação dos números representa o que Davidov (1988) chama de exploração empírica do conceito, ou seja, uma aproximação com o conceito de forma apenas aparente, pelas suas características externas. Assim, por exemplo, ao invés de começar a entender noções de agrupamento e trocas, as crianças apenas repetem de forma mecânica a escrita dos algarismos. A busca de superação dessas práticas implica em explorar o conceito para além das suas aparências observáveis.

> Ir além das aparências dos objetos e fenômenos é que exige a ação intencional de desvelá-los para o estudante

[5] Da mesma forma, os nomes são fictícios.

> que ao se apropriar das suas múltiplas determinações deverá compreender o modo como foram se constituindo. Em síntese, apropriar-se do objeto de conhecimento passa pelo domínio do modo de fazê-lo e dos instrumentos mediadores para concretizá-lo. Esse modo de organizar o ensino poderá impactar os processos de formação dos alunos possibilitando-os a resolver problemas que superem as ações cotidianas. (MOURA, 2012, p. 189-190).

Além de situações de aprendizagem de números pautadas na repetição e na memorização, as professoras também relataram a realização de atividades pautadas na livre manipulação dos objetos. Segundo as professoras, tais práticas se justificavam uma vez que a educação infantil é o espaço para brincar e interagir, não havendo a necessidade de preocupar-se com os conteúdos.

Estamos de acordo que o brincar livre possui grande importância no desenvolvimento da criança, visto que ao brincar a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade e se apropria da cultura humana reavivando sua imaginação. Ao brincar a criança reproduz regras de comportamento social por meio da criação de uma situação imaginária, é por meio do brinquedo, entendido aqui como o ato de brincar que:

> [...] a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Assim, não há dúvidas de que o brincar deve ser o eixo central da infância e do trabalho nas instituições de educação infantil. No entanto, uma vez que o brincar livre pode ocorrer em diferentes contextos, como o contexto familiar e social, não apenas no contexto das instituições educativas, entendemos que proporcionar às crianças a aproximação com noções matemáticas de forma lúdica na educação infantil passa por organizar intencionalmente situações e experiências com esse objetivo pedagógico. Nesse sentido, o jogo é compreendido como forma da criança acessar o mundo, o que inclui acessar os modos como a matemática se constituiu como ferramenta para auxiliar o homem diante de suas necessidades. Deste modo,

> Não se trata de criticar a ludicidade ou o prazer por si mesmos, de negar a importância do lúdico e do prazer no processo educativo (e na própria vida dos indivíduos); trata-se sim, de compreender o lúdico e o prazer sobre outras bases. O lúdico é compreendido por nós como uma forma específica de o homem se relacionar com o mundo, forma específica de efetivar as suas relações fundamentais de objetivação/apropriação... O jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite a ela apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas. (MOURA et al, 2010, p. 126-127).

Trata-se de organizar o processo educativo na Educação Infantil de modo a respeitar as especificidades da infância sem que isso signifique restringir o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Isso significa desenvolver um trabalho pedagógico considerando que as crianças

> [...] devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental [nós professores] sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2006, p.810).

O termo "ensino" é utilizado por compreender aquele que melhor define a teoria que sustenta nosso trabalho, a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983, 2012) a qual propõe que o processo de ensino e aprendizagem se dá em atividade, um processo ativo que prevê atividade cognitiva, um sistema que possui uma estrutura de desenvolvimento cuja característica principal é seu caráter objetal, ou seja, o objeto ao qual a atividade se dirige; uma vez que que toda atividade se origina de uma necessidade do sujeito. Com base na Teoria da Atividade, Elkonin (apud FACCI, 2004, p. 67) formulou hipóteses sobre estágios de desenvolvimento, estabelecendo que cada período de vida corresponde a uma atividade principal que impulsiona a aprendizagem, assim com base nesta hipótese de periodização temos que na vida adulta a atividade principal ou dominante se estabelece por meio da atividade profissional ou de estudo, assim, analogamente a atividade principal do professor se caracteriza por meio da atividade de ensino.

Vale destacar que assumir o trabalho do professor como a atividade de ensino não implica, de forma alguma, com uma concepção conteudista

ou tradicional de educação infantil. Pelo contrário, reconhecer a importância da intencionalidade pedagógica na organização de situações que potencializem aprendizagem e desenvolvimento na infância (VIGOTSKI, 2009) passa pela valorização da infância e do brincar e, consequentemente, pelo reconhecimento do papel fundamental do educador que atua na Educação Infantil e da importância dos processos formativos que visam garantir a conquista de direitos de crianças e educadores e o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade: contribuições para a Educação Matemática na Infância

A Teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007, 2009) e, em particular, a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983, 2012), pode nos ajudar a melhor compreender aspectos do processo de humanização, do desenvolvimento infantil bem como, nos permite compreender o movimento de aprendizagem continuada dos professores em atividade de ensino, como veremos na sequência.

A Psicologia Histórico-Cultural surge da busca de Vigotski (2007), de superar as correntes idealista e mecanicista, vigentes na Psicologia no começo do século XX. Para isso, Vigotski entendeu serem as relações sociais o pressuposto fundamental do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, compreendendo que o processo de aprendizagem "pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (VIGOTSKI, 2007, p.100). Vigotski defende que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento da criança, de modo a atuar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, na distância entre o que a criança consegue resolver sozinha e o que consegue fazer com a ajuda "de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 2007, p. 112). Desta forma, Vigotski defende ser possível "o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação" (VIGOTSKI, 2007, p.98).

Ao assumirmos o homem como ser social, cujas funções do desenvolvimento humano aparecem primeiramente no nível social (interpsíquico), e posteriormente no nível individual (intrapsíquico) (VIGOTSKI, 2007), o trabalho pedagógico, intencional e planejado, ganha uma nova dimensão como potencializador do desenvolvimento humano possível por meio do processo de aprendizagem que não se dá de forma direta entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mas sempre de forma mediada, por meio de um signo ou instrumento. Nesta perspectiva a escola é compreendida

como local privilegiado de apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos e a organização intencional do acervo cultural produzido historicamente, com vistas à aprendizagem, representa a essência do trabalho docente. Para Vigotski, atuar junto aos conhecimentos que já estão consolidados para o sujeito torna-se tarefa inútil e exime a instituição escolar do seu real papel, que consiste em atuar e intervir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois

> [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Como consequência, a formação docente continuada ancorada na perspectiva histórico-cultural parte das necessidades pedagógicas indicadas pelos docentes e tem por objetivo impulsionar o professor a modificar ou qualificar o seu trabalho com a finalidade de organizar o processo de ensino de forma a desenvolver nas crianças as máximas capacidades humanas, tendo como referência os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade (AMORIM, 2015).

Considerar tais necessidades no processo de formação é essencial no desenvolvimento da atividade de ensino uma vez que, de acordo com Leontiev (2012), toda atividade nasce de uma necessidade e dirige-se a um objetivo que se transforma no motivo dessa atividade (LEONTIEV, 2012). Desta forma, a necessidade pedagógica se apresenta como "mola" propulsora para a atividade de ensino, identificando o motivo da atividade e as ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas para atingir-se o objetivo. Nesse processo, dá-se a atribuição de sentido a determinadas ações e aos resultados destas ações.

Assim, por exemplo, se o professor tem por objetivo que as crianças se apropriem do conceito de número e compreendam o sistema de numeração decimal em seu movimento lógico-histórico[6], essa necessidade

[6] Segundo Moretti (2007, p.98) o movimento lógico-histórico do conceito implica em considerar "não só história do objeto, sua produção e desenvolvimento, mas também a história de como a humanidade se apropriou desse objeto, ou seja, a história de seu conhecimento. O aspecto histórico assim entendido revela elementos essenciais para o conhecimento do objeto. Esses elementos, ao serem apropriados pelo pensamento humano, constituem o aspecto lógico".

pedagógica passa a mobilizá-lo a desenvolver ações condizentes com seu

objetivo e sua atividade de ensino passa a se constituir por meio da apropriação do conceito de número assim como dos meios necessários para propiciar às crianças essa apropriação. Para tanto, "um elemento essencial na formação do professor é o conhecimento da história dos conceitos, pois essa história é a história do desenvolvimento dos problemas e das soluções criadas nas relações humanas" (MOURA, 2012, p.188). A partir da necessidade pedagógica de colocar o conhecimento a ser aprendido como uma necessidade para aquele que aprende e fundamentado no conhecimento do movimento lógico-histórico do conceito, o professor "lançará mão de instrumentos e de estratégias que lhe permitirão uma maior aproximação entre sujeitos e objeto de conhecimento" (MOURA, 1996, p.4), criando situações desencadeadoras de aprendizagem.

No caso do sistema de numeração decimal, embora tenha sua presença no cotidiano, o estudo da história nos revela que ele "teve seu início na pré-história, [quando] o ser humano utilizou diferentes estratégias para controlar, registrar e comunicar as quantidades, bem como para realizar cálculos e operações" (MOURA, 1996, p.1). Refletir sobre a produção desse sistema é pressuposto básico para a apropriação do conhecimento de número, o que diverge totalmente da apropriação do número de forma mecânica, por meio de memorização ou apenas utilização cotidiana das quantidades. Educação Matemática na infância pressupõe a participação da criança como sujeito ativo, tanto no aspecto cognitivo quanto corporal, o que supera a mera função motora exercida em uma atividade de grafia de numerais resultantes da contagem de um conjunto de objetos. Além disso, o conceito de número é constituído de elementos que superam a mera grafia numérica, tais como a correspondência um a um, a

> [...] cardinalidade, ordinalidade, contagem seriada, contagem por agrupamento, composição e decomposição de quantidade, reconhecimento de símbolos, representação numérica, operacionalização numérica, percepção de semelhanças e diferenças, percepção de inclusão e percepção de invariância (LORENZATO, 2008, p.31-32).

Assim, por exemplo, embora a identificação dos números em calendário e contagem de rotina revelem a função social do número e sua utilidade, cabe à escola ampliar a experiência cotidiana e organizar-se objetivando o acesso aos bens culturais constituídos historicamente, no caso, a noção de número. A implicação dessa postura pedagógica para a abordagem do sistema de numeração na educação infantil passa

por compreender que embora as crianças ingressem na escola com certas informações sobre números, isso não significa a apropriação deste complexo sistema e dos elementos que o compõem, decorrendo daí a importância do trabalho do professor na organização das práticas em educação matemática, na seleção dos conceitos e nas formas de se abordar esses conhecimentos.

Nesse sentido, Moura (1996, 2010) propõe a ideia de Atividade Orientadora de Ensino como um conceito orientador da organização do ensino da matemática ao propor o desenvolvimento de atividades desencadeadoras de aprendizagem que contenham a síntese histórica do conceito, os recursos teóricos metodológicos do processo de apropriação do conceito e a análise e a síntese da solução coletiva, mediada pelo professor. Tal conceito, que tem apoiado diferentes pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática (MOURA, 1996; MORETTI, 2007; RIBEIRO, 2011; CEDRO, 2008; ARAUJO, 2003), foi tomado também como norteador das ações de formação desenvolvidas na pesquisa relatada inicialmente e constituiu-se como nuclear na delimitação da questão de investigação e na organização do processo de formação docente desenvolvido na instituição escolar.

Rumo à ressignificação do conceito de número: "O Segredo da Canastra"

Após os relatos iniciais das professoras sobre a organização do ensino, percebemos a necessidade de colocá-las diante de uma situação que lhes possibilitasse a reflexão sobre o sistema de numeração decimal e a sua apropriação em unidade com o movimento lógico-histórico do conceito. Para isso, apoiamo-nos no conceito de Atividade Orientadora de Ensino e desenvolvemos a história virtual "O Segredo da Canastra".

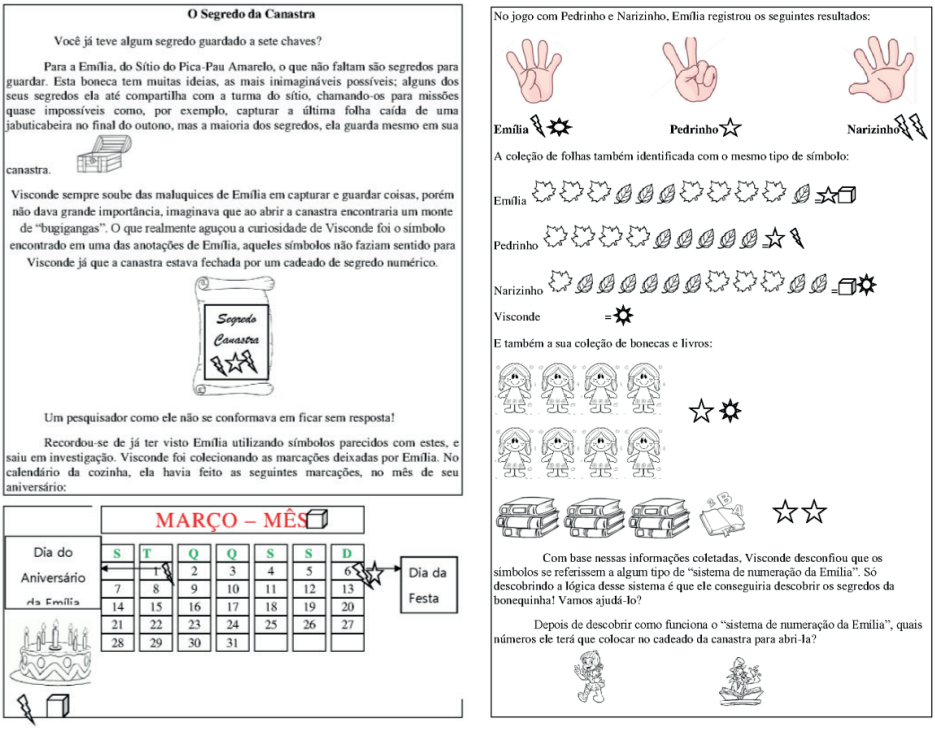
A história virtual "O Segredo da Canastra" (AMORIM, 2015, p.113) apresenta um sistema de numeração fictício, de base quatro, e foi inspirada em uma situação desencadeadora de aprendizagem denominada "Carta dos Caitités" (MOURA, 1996). A história virtual é um dos recursos teórico-metodológicos que tem a função de mobilizar os sujeitos para solucionar um problema que traz em si a síntese histórica do conceito, de modo a revelar a sua gênese, trata-se de uma

> [...] narrativa que proporciona ao aluno envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico

da humanidade. (MOURA et al., 2010, p. 224).

A elaboração da história virtual "O Segredo da Canastra" teve por objetivo problematizar o sistema de numeração decimal como produção histórica decorrente das necessidades humanas, explicitar alguns dos elementos que compõem esse sistema e envolver as professoras na resolução coletiva dessa situação-problema com vistas à apropriação ou ressignificação desse conceito.

Figura 1- Situação Desencadeadora de Aprendizagem: O Segredo da Canastra



O Segredo da Canastra

Você já teve algum segredo guardado a sete chaves?

Para a Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, o que não faltam são segredos para guardar. Esta boneca tem muitas ideias, as mais inimagináveis possíveis; alguns dos seus segredos ela até compartilha com a turma do sítio, chamando-os para missões quase impossíveis como, por exemplo, capturar a última folha caída de uma jabuticabeira no final do outono, mas a maioria dos segredos, ela guarda mesmo em sua canastra.

Visconde sempre soube das maluquices de Emília em capturar e guardar coisas, porém não dava grande importância, imaginava que ao abrir a canastra encontraria um monte de "bugigangas". O que realmente aguçou a curiosidade de Visconde foi o símbolo encontrado em uma das anotações de Emília, aqueles símbolos não faziam sentido para Visconde já que a canastra estava fechada por um cadeado de segredo numérico.

Segredo Canastra

Um pesquisador como ele não se conformava em ficar sem resposta!

Recordou-se de já ter visto Emília utilizando símbolos parecidos com estes, e saiu em investigação. Visconde foi colecionando as marcações deixadas por Emília. No calendário da cozinha, ela havia feito as seguintes marcações, no mês de seu aniversário:

MARÇO – MÊS

Dia do Aniversário da Emília

Dia da Festa

S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

No jogo com Pedrinho e Narizinho, Emília registrou os seguintes resultados:

Emília Pedrinho Narizinho

A coleção de folhas também identificada com o mesmo tipo de símbolo:

Emília

Pedrinho

Narizinho

Visconde =

E também a sua coleção de bonecas e livros:

Com base nessas informações coletadas, Visconde desconfiou que os símbolos se referissem a algum tipo de "sistema de numeração da Emília". Só descobrindo a lógica desse sistema é que ele conseguiria descobrir os segredos da bonequinha! Vamos ajudá-lo?

Depois de descobrir como funciona o "sistema de numeração da Emília", quais números ele terá que colocar no cadeado da canastra para abri-la?

Fonte: AMORIM, 2015

Na resolução da situação desencadeadora de aprendizagem, algumas professoras se revelaram tensas, relatando que seria impossível resolver o problema; outras professoras tentaram substituir os símbolos contidos na situação-problema por numerais, o que não propiciou a compreensão do sistema de numeração fictício. Após algumas tentativas, as professoras

perceberam a regularidade de variação de símbolos, a base do sistema e a importância do valor posicional do número zero de forma análoga ao sistema de numeração decimal.

O compartilhamento da solução da situação desencadeadora de aprendizagem entre as professoras revelou o movimento dos significados do conceito de sistema de numeração, compartilhados pelo grupo, como podemos identificar nos relatos das professoras Camila e Eva:

> *Esse processo de entender como funciona o sistema de numeração decimal também nos leva a pensar como a gente ensina para a criança, para trabalhar com o sistema de numeração de base quatro, houve a necessidade de desconstruir conceitos já concretizados. (CAMILA, ED 03)*
>
> *Essa exploração do sistema de numeração não acontece nem no ensino fundamental. (EVA, ED 03)*
>
> *Esse não seria um dos motivos pelo qual as crianças possuem dificuldade em matemática? (CAMILA, ED 03)*
>
> *Isso me fez pensar o quanto foi complexa a construção do sistema de numeração que hoje utilizamos e ainda como podemos trabalhar esse conhecimento, essa história com as crianças (EVA, ED 03).*

Como podemos observar nos relatos das professoras, a apropriação ou ressignificação conceitual possibilitada pela formação continuada permitiu-lhes compreender alguns elementos da gênese e dos modos históricos de constituição do conceito, não por meio de um contato superficial com o conceito. Tal compreensão caracteriza o professor como aquele que aprende constantemente para ensinar, o qual pressupõe a apropriação tanto dos conceitos a serem ensinados quanto dos meios para ensinar, direcionando-os às ações planejadas e conscientes num movimento de reversão de ações ou comportamentos fossilizados. Os comportamentos fossilizados, segundo Vigotski (2007, p. 67) caracterizam-se por "processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados". No caso da docência, poderíamos relacionar tais comportamentos fossilizados com a repetição de práticas que não se apresentam para os professores como munidas de sentido na sua relação com o conceito. No caso da situação vivenciada por meio da resolução da história virtual, tal situação implicou às professoras

> Reconhecer [em] esse movimento lógico-histórico de construção não linear do conhecimento matemático,

> que se contrapõe ao que por vezes é apresentado tradicionalmente no ensino, e concebê-lo como parte de seu trabalho na organização do ensino [...] (DIAS; MORETTI, 2011, p.11).

Assim, se inicialmente as professoras exploravam o sistema de numeração decimal como um conceito pronto a ser ensinado por meio da repetição e da memorização, o que parece indicar um comportamento fossilizado, esse parece ter se modificado à medida que as professoras começaram a questionar a compreensão resultante de seu processo de aprendizagem sobre o sistema de numeração decimal, assim como a própria atuação na organização do ensino de matemática na educação infantil.

Assim, a atuação docente passa a ser compreendida como essencial para propiciar às crianças, de forma intencional e planejada, a apropriação do acervo cultural construído pela humanidade. A consideração de aspectos do movimento lógico-histórico de desenvolvimento dos conceitos, bem como das relações sociais e da atividade principal ou dominante dos sujeitos (FACCI, 2004), são tomadas como condições essenciais para um processo dinâmico de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em especial, na Educação Infantil, organizar o processo de ensino implica respeitar as especificidades da infância e sua atividade principal que é o brincar, a atividade lúdica, sem que isso signifique restringir o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a pesquisa que relatamos nesse texto demonstrou que o conceito de Atividade Orientadora de Ensino, que orientou a produção do "Segredo da Canastra", pode se constituir como importante aliado aos processos de formação docente continuada na Educação Matemática.

A Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como conceito propiciador da formação continuada docente na Educação Infantil

A ideia de Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 1996, 2010), ao apoiar-se na perspectiva histórico-cultural, permite desenvolver o processo de formação docente a partir das necessidades pedagógicas que impulsionam o professor a modificar ou qualificar o seu trabalho. No caso da pesquisa relatada nesse texto, as necessidades manifestas nos primeiros encontros da formação permitiu que propusemos às professoras a AOE "O Segredo da Canastra", uma situação desencadeadora de aprendizagem docente que problematizava a essência do sistema de numeração decimal e buscava colocar as professoras em atividade de aprendizagem da docência com vistas à atividade de ensino. Na sequência, discutimos

alguns dos elementos que constituem o sistema de numeração decimal (símbolo, conceito de base, valor posicional, sequência, etc.) e a noção de AOE como possibilidade de organização do ensino de matemática na infância, destacando sua estrutura: síntese histórica do conceito; recursos metodológicos do seu processo de apropriação; análise e síntese da solução coletiva mediada pelo educador; lúdico como atividade principal da criança; interação entre os pares; e a mediação do professor. A seguir, as professoras foram convidadas a desenvolverem situações desencadeadoras de aprendizagem para as crianças, ancoradas na AOE.

A fim de apresentarmos a potencialidade do conceito de Atividade Orientadora de Ensino como propiciador da formação docente continuada na Educação Infantil, retomamos a trajetória da professora Bia no decorrer de alguns dos encontros da formação proposta, ao (re)organizar o ensino do conceito de números (AMORIM, 2015, p. 126) utilizando para isso o Jogo de Boliche como recurso teórico-metodológico.

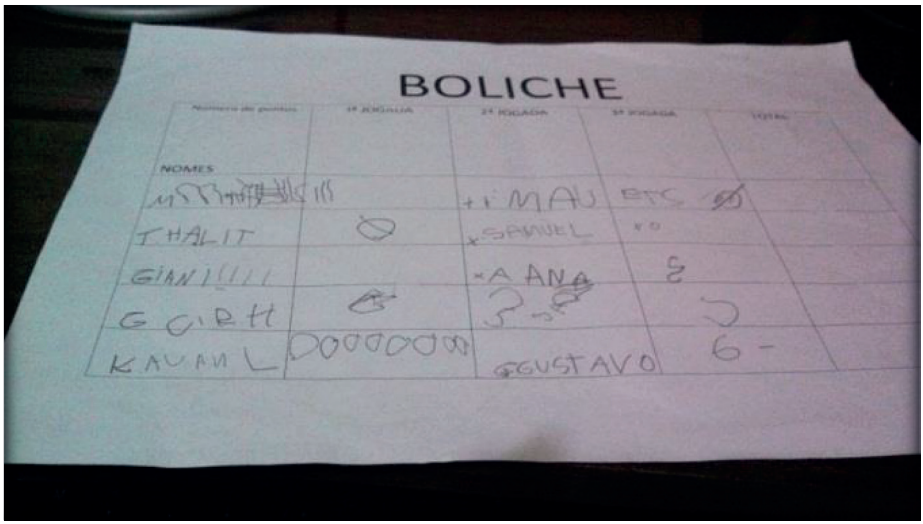
O jogo foi selecionado coletivamente por três professoras para ser desenvolvido junto às crianças de quatro e cinco anos. A proposta inicial era a leitura e a discussão coletiva do texto "Controle de variação de Quantidades" (MOURA, 1996) o qual apresenta propostas didáticas para a abordagem do conceito de número na educação infantil a partir do conceito de Atividade Orientadora de Ensino. Nesse material o Jogo de Boliche é apresentado como situação desencadeadora de aprendizagem de uma AOE que contempla a síntese histórica do conceito, o jogo como recurso teórico-metodológico do processo de apropriação do conceito e a análise e síntese da solução coletiva mediada pelo educador.

Apesar desse combinado prévio, a professora Bia antecipou-se em desenvolver o jogo com sua turma e, durante a socialização, relatou ter organizado o jogo com sua turma de modo que uma das crianças marcava, com a ajuda da professora auxiliar, a quantidade de peças derrubadas pelos jogadores. Diante deste relato, a formadora retomou o conceito de mediação como elemento fundamental no processo de apropriação do mundo pela criança, ressaltando que a organização da dinâmica do jogo e o registro de pontos realizado por cada criança poderia ter criado a oportunidade da professora atuar intencionalmente de forma a problematizar, dialogar e compartilhar com as crianças situações como a quantidade de pinos derrubados, as diferentes possibilidades de se representar e registrar uma determinada quantidade, estratégias de cálculo, entre outros. Neste sentido, Moura (1996, p.24) apresenta a importância de o professor observar as ações das crianças durante o jogo e a evolução das estratégias de registro e contagem, para que possa intervir adequadamente no processo de aprendizagem. A antecipação da professora demonstrou tanto o

envolvimento e a ansiedade em iniciar a atividade prática, quanto revelou a ideia de que não há necessidade de aprofundamento teórico, planejamento e discussão coletiva para desenvolver um jogo com as crianças.

Num segundo relato, após a discussão coletiva e a reorganização das ações didáticas, Bia descreveu ter reorganizado o jogo do boliche de modo que cada criança registrasse seus pontos colocando risquinhos; porém, deparou-se com uma criança que preferiu registrar com algarismos indo-arábicos. A partir dessa situação, a professora relatou ter deixado de indicar a forma de registro, deixando que as crianças registrassem livremente os pontos e observou que houve diferentes formas de registro, pois as crianças registraram por meio de risquinhos, algarismos e desenho dos pinos do boliche, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 2 - Registro de pontos do Jogo de Boliche a partir das estratégias das crianças



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa - Foto: as autoras

Foi possível observar pelos relatos da professora Bia que, se na primeira rodada do jogo de boliche ela estabeleceu uma padronização para o registro de pontos (risquinhos), após a reorganização das ações, ela permitiu que cada criança registrasse a quantidade de pontos de acordo com suas experiências, valendo-se dessa oportunidade para dialogar com a turma sobre as diferentes formas de registro utilizadas pelo homem, antes

da criação do sistema de numeração decimal.

Tal mudança de ações da professora ocorreu de forma mediada na formação continuada desenvolvida no espaço coletivo constituído na escola, o que garantiu a organização, o desenvolvimento, a discussão e a reorganização de situações desencadeadoras de aprendizagem, com base nos pressupostos do conceito de AOE. Além disso, a mudança de ações traz indícios da mudança de sentido que a professora atribui à organização do ensino do sistema de numeração decimal para a educação infantil, o que inclui tanto a apropriação de elementos da noção de AOE, como a apropriação do conceito de mediação como elemento fundamental para aprender e ensinar matemática, quanto a apropriação de elementos teóricos da gênese histórica do conceito de número. Na Figura 3, a seguir, sistematizamos essa afirmação:

Figura 3 - Movimento formativo a partir da Atividade Orientadora de Ensino

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa; elaborado pelas autoras

Outra mudança de sentido que aparece na fala da professora Bia refere-

se ao brincar. No primeiro encontro, a professora havia indicado que ser o brincar livre, suficiente para a aprendizagem de conceitos matemáticos:

> *Penso que trabalhamos matemática todo tempo, mas como chamar a atenção da criança sobre o fato daquela atividade ser matemática; por exemplo, numa brincadeira de pega-pega, eu trabalho espaço, mas como evidenciar isso para o aluno ou levar essa prática para meus registros? (BIA, ED 1).*

No entanto, ao final do processo de formação desenvolvido, ao apresentar o jogo do boliche reorganizado e ao observar a apresentação de situações desencadeadoras de aprendizagem por outras professoras no momento de socialização das propostas, Bia problematiza a estratégia exclusiva do livre brincar:

> *Fiz muitos cursos que elegem a brincadeira como um direito da criança, será que nós temos o direito de entrar na brincadeira das crianças com esse monte de questionamento, de cima para baixo? Por outro lado, tenho percebido um efeito muito positivo no desenvolvimento das crianças após a utilização dos jogos, as crianças se interessaram pelo jogo, se desenvolveram na questão da sequência numérica [...] (BIA, R.I. 22).*

A professora Bia revelou, por meio de seus relatos, a preocupação com o brincar como direito da criança e eixo central do processo de aprendizagem da educação infantil e manifesta a divergência que identificou entre o brincar livremente e a utilização de situações lúdicas no processo de ensino e aprendizagem do conceito de número. Sem dúvida, a importância do brincar livre é indiscutível, uma vez que ao brincar a criança apropria-se de conceitos morais e sociais, socializa-se, aprende a respeitar o outro, a autorregular-se e a comunicar-se, ou seja, apropria-se da atividade humana por meio da brincadeira que atua na zona de desenvolvimento proximal, desenvolvendo ações muitas vezes de forma superior a que é inerente a sua idade (VIGOTSKI, 2007, 2009).

A divergência foi sendo superada à medida que o resultado da ação da professora vai sendo para ela mais eficiente do que o motivo inicial de atender a demanda da formadora (LEONTIEV, 2012). A utilização do recurso teórico-metodológico apresentado na AOE possibilitou às crianças a apropriação da sequência numérica o que, por sua vez, respondia às necessidades pedagógicas da professora e ao motivo da sua atividade. A superação da divergência indicada foi observada tanto na reorganização do jogo do boliche quanto na discussão coletiva propiciada

pela apresentação de outras professoras, momento no qual Bia apresentou seu incômodo em relação ao vídeo apresentado pela professora Ana. Segundo Bia, havia uma preocupação excessiva de algumas colegas professoras em apresentar vídeos e trabalhos perfeitos das crianças, nos quais a atividade tinha "dado certo". No entanto, os apontamentos feitos por Bia acabaram provocando certo alvoroço entre as demais professoras, conforme o relato a seguir:

> *Então como deve ser a intervenção realizada? (ANA, ED 21). Não tenho a resposta, mas se eu não puder falar o que penso... Somos um grupo e estamos aqui para aprender, se trouxer só aquilo que deu certo fica fácil, tenho uma série de dúvidas e acredito que este é o lugar para discussões... (BIA, ED 21).*

O conflito que se explicitou por meio dessa discussão revela a coexistência de diferentes sentidos que permeiam o ambiente educativo: o sentido de uma aprendizagem individual, que prevê uma organização do ensino que privilegia o processo de aprendizagem individual por meio do contato direto da criança com o objeto de conhecimento utilizando para tanto, da apresentação, repetição e memorização do conceito; o sentido de aprendizagem espontânea, que prevê uma organização do ensino que privilegia a organização de um ambiente que possibilite as interações entre as crianças por meio do brincar livre em que as aprendizagens podem surgir nessas situações não planejadas; e finalmente, o sentido da aprendizagem na perspectiva da Atividade, que prevê uma organização intencional e planejada do ensino, que privilegia o brincar como foco central desse processo, por compreender que esta é atividade principal da criança (FACCI, 2004) e por isso impulsiona sua aprendizagem e desenvolvimento, por meio do planejamento e desenvolvimento das situações-problema que embutam em si a gênese dos conceitos. Este último, sendo o que subsidiou a proposta de formação aqui relatada

Tais sentidos sobre como a criança aprende e se desenvolve determinam a forma de organizar o processo de ensino e estão presentes no ambiente escolar, sendo muitas vezes silenciados e não problematizados e entendidos. A coexistência de diferentes sentidos que permeiam o ambiente educativo nos aponta para a necessidade de uma formação especifica voltada aos professores que atuam na educação infantil, tanto na formação inicial quanto continuada, a fim de evitar que ações desenvolvidas com crianças do ensino fundamental sejam copiadas e desenvolvidas com as crianças de educação infantil.

> [...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos,

> expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Neste contexto, entendemos a necessidade de se desenvolver instrumentos a fim de articular "o trabalho pedagógico realizado ao longo dessas etapas, sem impor o modelo de uma à outra" (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Assim, embora incialmente a professora Bia tenha indicado organizar o processo de ensino de modo a privilegiar um ambiente que possibilitasse as interações entre as crianças por meio do brincar livre, objetivando que as aprendizagens surgissem dessas situações não planejadas, em um segundo momento a professora reconhece a aprendizagem resultante da atividade planejada:

> *As argumentações que estou fazendo não são apenas apontamentos para as colegas, faço uma autocrítica, pois fiquei assustada quando me enxerguei no vídeo, me achei muito incisiva, muito autoritária. É preciso rever nosso posicionamento na dinâmica com as crianças. [...] Por outro lado tenho percebido um efeito muito positivo no desenvolvimento das crianças após a utilização dos jogos, as crianças se interessaram pelo jogo, se desenvolveram na questão da sequência numérica, então assim... "deu pepino", porque são muitas informações de todo lado e eu sou uma pessoa que defendo a brincadeira. (BIA, ED 22).*

A professora parece rever sua prática e o sentido que atribui às mediações no processo de ensino, impactada pela observação das ações de outras professoras no desenvolvimento de situações desencadeadoras de aprendizagem. Nesse contexto, concordamos com Kramer (2016, p. 806) que "os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar" e retomamos a importância do outro na formação e no desenvolvimento do sujeito, uma vez que compreendemos, em coerência com o referencial teórico adotado, que o desenvolvimento psíquico se estabelece por meio das relações com o outro e com o meio social, em um movimento do interpsíquico para o intrapsíquico.

Considerações Finais

Ao analisarmos o percurso da professora Bia no decorrer do processo de formação continuada, desenvolvido de forma coletiva na escola, podemos afirmar que as situações desencadeadoras de aprendizagem por ela propostas modificaram-se à medida em que a professora apropriou-se de elementos da gênese histórica do sistema de numeração e de algumas contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do processo educativo, num movimento de avaliação das aprendizagens das crianças acerca dos conceitos trabalhados. No decorrer da situação desencadeadora de aprendizagem (o jogo de boliche), a participação nos encontros didáticos, discussões com a formadora e as colegas e com o aprofundamento teórico a partir do conceito de AOE, a professora Bia revelou indícios de apropriação de um novo sentido sobre sua atuação na organização do ensino da matemática na Educação Infantil. Tal sentido se manifestou quando, por exemplo, se surpreendeu com o desenvolvimento das crianças após a utilização dos jogos e com a possibilidade de dialogar com sua turma sobre as diferentes formas de registro de quantidades a partir dos diferentes registros de pontos das crianças. No último encontro didático, a professora Bia relatou:

> *Não foi fácil participar das discussões do curso, pois o que [eu] estava vivenciando no curso por alguns momentos se chocou com as minhas concepções principalmente sobre o brincar, mas aos poucos fui levando minhas dúvidas e discordâncias para o grupo, havendo momentos inclusive que precisei retroceder ou rever as atividades que eu estava desenvolvendo com as crianças [...] A partir disso, todo o meu trabalho em sala de aula tem sido repensado. (BIA, ED 27).*

O relato acima da professora, sobre compartilhar suas dúvidas e discordâncias com o grupo, revela a importância da mediação que se estabeleceu no processo da formação continuada, na medida em que ela decidiu rever as atividades desenvolvidas com as crianças, alterando suas ações. Com este relato, a professora destacou a importância do outro na sua própria formação, desvelando a mediação como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da atividade docente.

O movimento de formação docente investigado na pesquisa de Amorim (2015), e, de forma particular, o movimento de formação da professora Bia relatado neste texto permite-nos afirmar que o conceito de Atividade Orientadora de Ensino pode contribuir de forma geral para o processo de formação continuada de professores da educação infantil no campo da

educação matemática, propiciando aos professores a produção de novos sentidos sobre o trabalho docente por meio do planejamento e do desenvolvimento compartilhado da atividade de ensino, num movimento dialético entre a apropriação teórica de elementos teóricos da gênese histórica do conceito matemático a ser ensinado, assim como a reorganização da sua prática docente.

Neste sentido, podemos afirmar que o processo de formação continuada pautado no conceito de Atividade Orientadora de Ensino reflete um percurso de formação docente emancipatória uma vez que ao organizar intencionalmente o processo de ensino com vistas a desenvolver na criança as máximas capacidades humanas, o professor se apropria do movimento lógico-histórico do conceito apropriando-se assim do conhecimento do conceito e dos meios pelos quais este se constituiu historicamente a partir de uma necessidade humana apropriando-se assim do seu instrumento de trabalho, o conhecimento, em um processo de formação continuada emancipatória que supera o caráter reprodutivo do conceito, especificamente neste caso, do conceito de números.

Como decorrência desse processo de formação docente voltado a uma perspectiva emancipatória de formação podemos afirmar que a apropriação por parte dos professores de aspectos do conceito de AOE para a educação matemática na infância modificou práticas docentes porque alterou o modo como os docentes concebiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse mesmo movimento, o professor atribui novo sentido a sua atividade principal, a atividade de ensino, ao ressignificar conceitos e superar uma prática docente fossilizada com vistas à constituição de novas ações mais conscientes, autônomas e criativas.

Referências

AMORIM, G. M.. *Matemática na Educação Infantil?* Contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para a (re)organização da prática docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, 2015.

ARAUJO, Elaine Sampaio. Da forma formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. 173f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

CEDRO, Wellington Lima. O motivo e a atividade de aprendizagem

do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural. 2008. 242p.Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAVYDOV, V. V.. *Problemas do Ensino Desenvolvimental* – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DIAS, M. d. S.; MORETTI, V. D.. *Números e operações:* elementos lógico-históricos para atividade de ensino**.** Curitiba: Ibpex, 2011.

FACCI, M. G.. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n/. 62, p.64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2015.

GOMES, M.de O.. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

KRAMER, S.. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n°. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006, 797. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEONTIEV, A. N.. *Actividad, Conciencia e Personalidad.* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2012. Cap. 4, p. 59-83.

LORENZATO, S.. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2008.

MORETTI, V. D.**.** *Professores de Matemática em Atividade de Ensino:* uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. d.. *Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:* princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, M. O. d. (Org.). *Controle da Variação de Quantidade*: atividades de ensino. Textos para o ensino de Ciências n. 7. Oficina Pedagógica de Matemática. São Paulo: USP, 1996.

_____. et al. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre

ensino e aprendizagem. In: *A atividade pedagógica na teoria histórico--cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. Cap. 4, p. 81-110.

_____. Didática e prática de ensino para educar com matemática. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* – UNICAMP, Campinas: Junqueira & Martins, livro 02, 2012.

MOURA, M. O.; CEDRO, W. L.. Possibilidades metodológicas na pesquisa em educação matemática: o experimento didático. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 15, n°. 1, p. 25-38, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2439/1501>. Acesso em: 14 ago. 2014.

NACARATO, A.; MENGALI, B. L. d. S.; PASSOS, C. L. B.. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:* tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Tendências em Educação Matemática).

OLIVEIRA, Z. d. M. R. d.. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento*. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

RIBEIRO, Flavia Dias. A aprendizagem da docência na pratica de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira, Menna Bareto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Vigotski:* a construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Bibliografia

LURIA, A. R.. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.. In: LEONTIEV, A. N. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012. Cap. 2, p. 21-38.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. d. S. F.; MORETTI, V. D.. Sobre o processo de humanização. In: _____. *A atividade pedagógica na teoria histórico--cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. Cap. 1, p. 13-44.

Capítulo 4

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques[1]

Introdução

No contexto de debates sobre um projeto político-pedagógico e um currículo para a educação infantil, entendido como seleção cultural, "expressão da função social e cultural da instituição escolar" (SACRISTÁN, 2000, p.26), pautamo-nos na compreensão de que a escola, enquanto "instância formativa, de aprendizagem e desenvolvimento, de socialização e produção de bens culturais" (MARQUES, GOMES, 2013, p. 61-2), assume um importante papel na democratização do conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessária a discussão sobre os conteúdos culturais e seu modo de trabalho no contexto da educação infantil a fim de evitarmos o esvaziamento de experiências formativas – em um entendimento equivocado acerca da concepção de criança como agente e produtor de cultura – ou, ao revés, a centralização das práticas pedagógicas em um modelo transmissivo, que desconsidera a criança em seu modo específico de ser e estar no mundo.

No que se refere ao ensino de ciências, propomos uma concepção mais ampliada que entende a educação científica como parte da educação geral (CACHAPUZ *et al*, 2011), processo que se desenvolve em espaços de educação formal e não-formal, e que deve visar à democratização de conhecimentos com vistas a possibilitar a ampliação da leitura de mundo do sujeito, o que inclui a criança. Defendemos que a educação científica não seja reduzida aos aspectos conceituais e que a prática pedagógica esteja pautada em uma pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), considerando a criança como produtora de cultura (CORSARO, 2011) e sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nessa direção, algumas questões de fundo apresentam-se como importantes: de que maneira é possível construir práticas pedagógicas na

[1] Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – campus São Paulo – SP; pesquisadora do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores) – FE-USP.

educação infantil que promovam a aproximação da criança pequena à cultura científica, sem que isso signifique orientar a ação pedagógica à preparação para a escolaridade subsequente, ou à formação de futuros cientistas? Como tem ocorrido o trabalho com a educação científica na educação infantil? Que concepções têm permeado as práticas pedagógicas?

Carvalho e Gil-Pérez (2011) indicam a importância do conhecimento das concepções espontâneas dos docentes no processo de formação e levantamento de necessidades formativas; para os autores, trata-se de "conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo" (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 27), considerando que essas ideias, comportamentos e atitudes podem constituir "obstáculos para uma atividade docente inovadora" (id, p. 30), o que indica a relevância de pesquisas que visem a analisar e problematizar essas concepções.

À luz do contexto apontado, sintetizamos o problema que orientou a pesquisa apresentada neste artigo na seguinte questão: Qual a concepção de professores que atuam na educação infantil sobre o trabalho com ciências nessa etapa da educação básica? Como objetivos, apontamos: a) investigar a concepção de um grupo de professores polivalentes sobre o papel do trabalho com conhecimentos científicos na educação infantil; b) analisar, a partir das falas de professoras e coordenadora pedagógica, o modo como são estruturadas as práticas pedagógicas voltadas à promoção do acesso aos conhecimentos científicos na educação infantil; c) indicar elementos a serem contemplados nos processos de formação inicial e contínua de professores da educação infantil. Do ponto de vista metodológico, optamos pela realização de pesquisa pautada na abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994), considerando a complexidade do fenômeno e sua contextualização. Como procedimento para coleta de dados, realizamos entrevista semiestruturada com três professoras e coordenadora pedagógica de uma escola municipal de educação infantil de São Paulo, recorrendo à análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011) como procedimento de análise dos dados produzidos.

Educação Científica na Educação Infantil? controvérsias e perspectivas

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, configura-se como espaço de cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições devem ter como eixos norteadores as interações e a

brincadeira, garantindo às crianças experiências diversificadas de aprendizagem, o que inclui o trabalho com conhecimentos científicos. Esse trabalho deve ser realizado, conforme aponta a Resolução, de maneira integrada; não se trata, portanto, de promover um ensino centrado na transmissão de informações pelo professor, mas de criar situações de aprendizagem nas quais a criança se mostre protagonista e que dialoguem com as culturas das infâncias.

Ainda que a proposta das DCNEI seja a de integrar as experiências, interessa-nos, neste momento, destacar aquelas que dizem respeito de maneira mais direta às aprendizagens relacionadas às ciências naturais:

> Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
>
> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> [...]
>
> VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
>
> [...]
>
> X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (BRASIL, 2009)

Verifica-se, portanto, a necessidade de integrar à proposta curricular da Educação Infantil o trabalho com o conhecimento científico, considerando o papel da escola na democratização do saber e na promoção de aprendizagens. Isso implica trabalhar de maneira intencional com a diversidade de conhecimentos construídos pela humanidade, considerando as características da criança pequena. Trata-se de garantir a ela o acesso a esses saberes, fomentando sua capacidade de levantar hipóteses, questionar-se sobre o mundo a sua volta, investigar e apropriar-se de conhecimentos das ciências naturais, inclusive.

É função da escola, nos diferentes níveis de ensino, possibilitar a democratização do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do pensar como condição de humanização (FREIRE, 1974). Nesse sentido, o que justifica o trabalho com educação científica na educação infantil não é a preparação da criança para o ensino fundamental, mas sim o papel da escola na mediação dos saberes e das experiências das crianças com os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla (OLIVEIRA, 2010), expandindo as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, as quais, sem a mediação e a intervenção da escola, não seriam espontaneamente alcançadas. Segundo Oliveira:

> Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Nãos se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Trata-se, pois, de possibilitar o acesso ao conhecimento por meio de uma pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), tomando por pressuposto uma concepção de criança como ser pensante, agente, sujeito de aprendizagem e produtora de cultura. Isso implica a construção de situações de aprendizagem nas quais as crianças sejam levadas a observar, formular hipóteses, expor seu ponto de vista, buscar informações, produzir sínteses, aproximando-se de conceitos científicos e de maneiras de pensar diferentes daquelas presentes em seu cotidiano. Defender a aproximação a elementos da cultura científica na educação infantil não significa aderir a abordagens transmissivas, disciplinares e preparatórias para o ensino fundamental; os conhecimentos dos campos científicos podem estar presentes nas experiências de aprendizagem construídas em parceria com as crianças, de maneira integrada e interdisciplinar.

Ressaltamos que não se trata de reduzir a educação científica ao trabalho com conceitos; faz-se necessário fomentar ações no sentido da alfabetização científica, promovendo o acesso a elementos da cultura

científica em diálogo com o senso comum e com conhecimentos de variados grupos sociais (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007). Nas palavras de Cachapuz e Jorge (2004, p. 368):

> O que importa fomentar, desde o início da escolaridade, é a curiosidade natural dos alunos e seu entusiasmo pela Ciência/ Tecnologia e, para tal, uma perspectiva sistêmica do conhecimento é a mais indicada. Em particular, para os mais novos, trata-se de explorar seus saberes do dia-a-dia como ponto de partida. [...] Trata-se, pois, de contextualizar e humanizar a ciência escolar.

Vale destacar que, no campo da educação em ciências, a perspectiva da alfabetização científica tem ocupado lugar de destaque nos debates atuais (LAUGKSCH, 1999; MILLER, 1998; FOUREZ, 2003; SASSERON, 2008; CHASSOT, 2014; KRASILCHIK, MARANDINO, 2007). Trata-se de um movimento que questiona as finalidades do ensino de ciências na escola e aponta para a necessidade de que este tenha como objetivo a formação para a cidadania, superando visões propedêuticas que visam exclusivamente à preparação para a escolaridade seguinte ou à formação de futuros cientistas (CACHAPUZ *et al*, 2011). Nesse contexto, espera-se que o indivíduo seja capaz de se apropriar de termos, conceitos e procedimentos da ciência, e que compreenda a natureza do conhecimento científico (entendendo-o como construção histórica e social) em suas relações com a sociedade e a tecnologia, com vistas à participação nos debates públicos e à intervenção no contexto social (CACHAPUZ *et al*, 2011; SANTOS, 2007; CHASSOT, 2012).

Nesse sentido, entendemos a alfabetização científica como *processo que ocorre dentro e fora da escola* e que implica: a) a promoção de diálogos e aproximações entre a cultura experiencial dos indivíduos e a cultura científica; b) a apropriação de saberes relacionados a termos e conceitos científicos, à natureza da ciência, às relações entre ciência, tecnologia e sociedade; c) a promoção de condições necessárias à realização de leituras críticas da realidade, à participação no debate público, à tomada de decisão responsável, à intervenção social em uma perspectiva emancipadora e de inclusão social (MARQUES, MARANDINO, 2016). Nesse contexto, defendemos a importância de incluir também a criança como partícipe desse processo, considerando o papel da escola na democratização do acesso ao conhecimento, na superação da consciência ingênua rumo à consciência epistemológica, e na promoção de uma educação verdadeiramente problematizadora (FREIRE, 1974 e 1988). Trata-se de garantir o direito da criança ao acesso a elementos da cultura científica, ampliando sua leitura de mundo.

Mas de que criança falamos, afinal? Historicamente, as crianças foram marginalizadas nos estudos sociológicos, assumindo uma posição subordinada na sociedade, concebidas exclusivamente como vir a ser, adultos em potencial (CORSARO, 2011). Perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas lançam luzes para a infância como construção social, considerando que "as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada." (CORSARO, 2011, p. 19), e não apenas espectadoras passivas e receptoras da produção do adulto.

Nesse contexto, emerge uma criança ativa, partícipe, produtora de cultura, inserida em um contexto social no qual a infância pode ser vivenciada de diferentes maneiras, a depender das representações que se fazem dela, e de suas condições concretas de existência. As crianças participam ativamente da sociedade mediante um processo de reprodução interpretativa, no qual criam culturas de pares à medida que selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, ressignificando-as. Assim, "as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*" (CORSARO, 2011, p. 31-2, grifos do autor), ao mesmo tempo em que são afetadas pelas sociedades e culturas que integram.

A perspectiva elucidada ajuda-nos a compreender as crianças como produtoras de cultura, alimentada pela participação em culturas de pares que, por sua vez, recebem influência de diversos campos institucionais (família, escola, religião, política etc.). Quer dizer, as crianças participam dos campos culturais, o que inclui a cultura científica: ao se inserirem em um mundo no qual a ciência e a tecnologia se fazem presentes, apropriam-se criativamente de seus elementos, fazendo-se necessário que se reconheça o direito a essa participação; trata-se de considerar também a criança como sujeito do processo de alfabetização científica que, como mencionado, pode ser fomentado por diversas instâncias, e não apenas pela escola. Nesse sentido:

> O mundo material e simbólico se oferece à criança através das pessoas, da cultura, dos alimentos, da natureza e é certo que ela o incorpora. Porém, a criança não o compreende a partir da lógica adulta, pois com ele se relaciona de modo particular. As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes. (BARBOSA, 2009, p. 15-6)

Não se trata de sistematizar as aprendizagens, mas de fomentar minimamente o acesso a esses saberes, promovendo a interlocução entre as culturas da infância e elementos da cultura científica. Para tal, cabe destacar a importância do lúdico e, especificamente, da brincadeira como linguagem privilegiada da criança, bem como a importância das interações nesse processo de apropriação do mundo à sua volta.

O trabalho com Ciências na voz das professoras: concepções, práticas e processos formativos

Cachapuz e Jorge (2004) alertam para o fato de que as imagens que os alunos constroem de ciência apresentam relação com a visão de ciência dos professores, o que justifica a importância de pesquisas que têm por escopo analisar as concepções espontâneas sobre ciência e ensino de ciência apresentadas pelos docentes. Nas palavras dos autores:

> Dado que o modo como se ensina as Ciências tem a ver com o modo como se concebe a Ciência que se ensina, e o modo como se pensa que o Outro aprende o que se ensina (bem mais que o domínio de métodos e técnicas de ensino), torna-se pertinente aprofundar aspectos tendo em vista a formação epistemológica dos professores bem como aspectos relativos à concepção de aprendizagem. (CACHAPUZ, JORGE, 2004, p. 378)

Com vistas a analisar as concepções de docentes de educação infantil sobre o ensino de ciências para crianças pequenas realizamos entrevista semiestruturada com três professoras e uma coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Optamos por entrevistar também a coordenadora por compreendermos que a entrevistada poderia fornecer uma visão global do trabalho realizado na escola.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, e procedeu-se à análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011) como procedimento de análise dos dados produzidos. Na apresentação e discussão dos resultados, optamos por fazê-lo com base nos eixos sugeridos pelo objetivos da pesquisa, quais sejam: 1. Por que trabalhar ciências na educação infantil? 2. Como se estruturam as práticas pedagógicas em educação científica? 3. Que avaliação as entrevistadas fazem de seu processo formativo para o desenvolvimento da educação científica na educação infantil? De cada eixo depreendemos categorias temáticas, construídas a partir da identificação dos núcleos de sentido presentes nas falas dos entrevistados, o que nos

foi revelado no processo de leitura flutuante, classificação e categorização dos dados (BARDIN, 2011).

A título de contextualização, todas as entrevistadas são do sexo feminino e têm formação em Magistério (ensino médio técnico) e graduação em Pedagogia; a coordenadora pedagógica é também licenciada em Biologia, mas não chegou a atuar como professora especialista de ciências. Todas são efetivas na Rede Municipal de Educação de São Paulo, contando com diferentes tempos de experiência na docência (de 7 a 31 anos). As professoras foram identificadas como P1, P2, P3, e a coordenadora pedagógica pela sigla CP.

A seguir, apresentamos os eixos/perguntas da pesquisa e as categorias de respostas às mesmas.

Por que trabalhar Ciências na educação infantil?

No que toca à *função da educação científica* na educação infantil expressa nas entrevistas, pudemos identificar quatro categorias: 1. Construção de atitudes favoráveis à preservação do meio ambiente, com destaque para a relação Ciência-Sociedade-Ambiente (P1); 2. Acesso ao conhecimento científico como forma de incentivo ao questionamento, à curiosidade e ao interesse por conhecer o mundo (P2); 3. Formação de pesquisadores via trabalho com procedimentos científicos, com destaque para a observação e a experimentação (P3); 4. Contribuição para o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio lógico e da autoestima (CP).

Nota-se, em primeiro lugar, a ausência de uma compreensão homogênea sobre o papel da educação científica na Educação Infantil; apesar de todas as entrevistadas atuarem na mesma escola, cada uma delas apresenta uma visão particular sobre a importância da inserção de conhecimentos das ciências naturais nessa etapa da educação básica.

Em segundo lugar, evidenciam-se concepções pouco aprofundadas acerca do tema, o que inclui desde a compreensão do trabalho com conhecimentos científicos como auxiliar na promoção do desenvolvimento global da criança – desconhecendo, portanto, o papel específico da escola em relação à educação científica – até a ideia de que cabe à escola contribuir para a formação de "pequenos cientistas", em uma visão que associa o ensino de ciência apenas ao trabalho com procedimentos de pesquisa, tomando a observação e a experimentação como estratégias privilegiadas para a construção de conhecimento. Destaque também para a ideia de "adestramento ambiental" (BRUGGER, 1999) elucidada na fala da entrevistada P1; em sua visão, cabe à escola fomentar atitudes individuais com vistas à preservação do meio ambiente, desconsiderando um viés mais

crítico em relação à temática ambiental como, por exemplo, a reflexão sobre a sociedade de consumo e seu impacto no meio ambiente.

Como se estruturam as práticas pedagógicas no trabalho com educação científica?

Neste tópico, identificamos algumas categorias inferidas pelas falas das entrevistadas, quais sejam: 1. A integração do trabalho com ciências com outras áreas do currículo; 2. A realidade como ponto de partida; 3. A investigação como estratégia de trabalho. As categorias são apresentadas na tabela abaixo.

Quadro 1: Como ensinar ciências na educação infantil

Categorias	Excertos das entrevistas
1. Interdisciplinaridade/ integração com outras áreas	"Na educação infantil a gente trabalha muitas coisas ligadas também, a gente não é como uma gavetinha, né? Agora vem a matemática, agora vem a... Não é bem assim, as áreas são mais ligadas." (P1)
2. Ensino ligado ao cotidiano	"Está no cotidiano, que pega só o lúdico, vamos dizer quando a gente trabalha bolinha de sabão e no fim... O encher a bexiga, vamos brincar de bexiga? É só que não é o brincar de bexiga..." (CP)
3. Ensino por investigação	"Eu tento abordar a parte de pesquisa. Vou trabalhar animais, insetos, por exemplo. Eu quero pesquisar mesmo, não só quantas partes, mas o que ele faz, o que ele produz para natureza de bom ou de ruim." (P3)

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir das transcrições das entrevistas.

Nas falas das professoras P2 e P3, a especificidade do conhecimento científico e da metodologia para trabalhar com esse conteúdo mostra-se presente, indicando uma série de elementos importantes a serem considerados pelo professor, quais sejam: a) consideração dos conhecimentos prévios das crianças; b) intencionalidade na proposição das atividades; c) experimentação, roda de conversa, registro como estratégias metodológicas; d) utilização de livros como suporte de texto e imagem, ampliando o repertório das crianças; e) importância do lúdico na aprendizagem (a compreensão de que é possível brincar e aprender, ou aprender pela brincadeira. Citam, inclusive, exemplos de atividades desenvolvidas junto a crianças de três anos, como o trabalho com cor e transformação (mistura de cores), horta e o preparo do chá (transformação), experiências com o

ar – bolhas de sabão, avião de papel, experimento com levedo para encher a bexiga. Na fala da professora P3, por sua vez, aparece o termo "pesquisa", o que pode indicar uma compreensão que se aproxima à proposta de ensino por investigação (CARVALHO, 2013):

> Aquilo que eu falei, em nível de pesquisa, de ser um pesquisador também, né? Eu acho que é isso que falta um pouco na educação infantil, porque eles têm essa capacidade de observação. Como é que enche uma bexiga, da experiência da garrafa com a água quente. Eu acho que isso vai aprimorando as ciências pra eles. Isso é ciência, para eles entenderem o que é ciências também. Os fenômenos da natureza, tudo isso é ciências. (P3)

Verifica-se que os conteúdos trabalhados vinculam-se à realidade da criança e à sua curiosidade, e têm como ponto de partida as *experiências do cotidiano*: a observação das lagartas no parque – e a investigação sobre o processo de metamorfose –, a brincadeira com aviões de papel – e a discussão sobre a existência do ar –, a realização de mistura de tintas – e o trabalho com a transformação – foram algumas das atividades citadas pelas professoras. Tal postura reflete a concepção de que as ciências nos auxiliam a compreender os fenômenos presentes em nosso cotidiano e a percepção da importância de levar a criança a refinar a observação e encontrar explicações para a realidade que a cerca, aproximando-a dos conceitos científicos via investigação.

Além da *aproximação às experiências do cotidiano*, a questão do *lúdico* é muito presente: as experiências de aprendizagem muitas vezes acontecem via brincadeira, como preparar gelatina na cozinha – e verificar o processo de transformação da matéria –, brincar de bolhas de sabão – e questionar-se sobre a existência do ar –, entre outras. O *interesse* das crianças e sua *curiosidade* também são pontos de partida para o trabalho; em muitas ocasiões, os temas discutidos partem de indagações formuladas pelas próprias crianças, o que demanda a escuta atenta e o olhar sensível do docente.

A *interdisciplinaridade* também é citada por P1, P2 e CP como característica do trabalho pedagógico da educação infantil: os conhecimentos científicos estão presentes não de maneira estanque, mas vinculados a outras áreas do saber, uma vez que a realidade é una, não parcelada e o que as diferentes disciplinas fazem é possibilitar visões próprias, especializadas, sobre o mesmo objeto.

Que avaliação fazem de seu processo formativo para o desenvolvimento da educação científica na educação infantil?

Todas as entrevistadas apontam problemas quanto à formação inicial que tiveram, e também não citam a contribuição da formação contínua, o que possivelmente é indicativo da pouca importância atribuída a esse campo de conhecimento no contexto das políticas de formação. Quer dizer, realizam-se atividades de formação voltadas à alfabetização, à aprendizagem da matemática, ao brincar, mas pouco se discute ainda – e infelizmente – o processo de alfabetização científica das crianças e a didáticas específicas para a promoção dessas aprendizagens.

A professora P3 menciona em sua fala a passagem, como docente, por uma escola na qual a discussão sobre o trabalho com ciências se fazia presente enquanto prática pedagógica e reflexão teórica. Essa professora demonstrou, na entrevista, um conhecimento mais ampliado acerca da especificidade do campo, descrevendo uma série de propostas desenvolvidas com as crianças. Vale destacar que a referida docente trabalhava em parceria com a entrevistada P2, compartilhando propostas de trabalho, projetos, atividades, o que explica a proximidade das concepções por elas apresentadas. Esses dados nos trazem indicativos da importância do reconhecimento da escola como espaço de formação contínua de professores e da prática pedagógica como contexto de produção de saberes via processo de ação-reflexão-ação.

O problema na formação certamente produz limites à prática pedagógica, que poderia ser aprimorada – e ampliadas também as aprendizagens das crianças – caso houvesse uma apropriação, pelos docentes, de reflexões sobre a natureza da ciência e de questões referentes à educação científica na educação infantil. Sem conhecer o modo de produção científica, o modo como as crianças aprendem Ciências e ainda o modo como podemos ensiná-las, e sem uma reflexão aprofundada sobre os objetivos da educação científica em diálogo com a criança e as infâncias, as experiências de aprendizagem ficam restritas, quando ocorrem.

A coordenadora pedagógica explicita uma observação importante: na sua visão, o trabalho com ciências na educação infantil acontece, mas falta a conscientização por parte do docente, falta intencionalidade no trabalho; em sua visão, nas situações cotidianas da educação infantil são trabalhadas questões científicas, mas de maneira nem sempre planejada, intencional e sistemática:

> *Como você descreveria o trabalho com ciências nesta escola? Eu acho que acontece mais do que a gente imagina. [...] Quando a gente dá mistura de cores, é ciência. Quando eu peço*

> *para eles pegarem folhas de diferentes tamanhos no campo eu não estou trabalhando só o tamanho, estou trabalhando ciências. Quando eles vêm me mostrar os bichinhos do jardim ou eles querem pegar uma flor e a gente trabalha porque não pode pegar, é ciências. Quando eles estão no tanque de areia, que eles querem misturar água naquela areia, é um trabalho de ciências. Então eu acho que nós ainda não nos conscientizamos da quantidade de atividades que nós damos com ciências. Eu acho que está precisando mudar. [...] Está no cotidiano, no lúdico. Quando a gente trabalha bolhinha de sabão, o encher a bexiga, vamos brincar de bexiga? Mas não é só o brincar de bexiga. Então eu acho que falta, sim, uma conscientização. [...] Então, eu acho que acontece sim, só que precisa realmente dessa intencionalidade. (CP)*

A dicotomia teoria *versus* prática faz-se presente nas falas das entrevistadas: prevalece a ideia de que a formação inicial privilegia o elemento "teórico", que antecede a "prática" e dela se distancia, o que conduz ao "aprender na prática", no cotidiano de trabalho. Nesse sentido, além da hierarquização da teoria e da prática, há uma separação explícita dessas; as falas indicam a concepção de que se aprende a ser professor na prática, como se essa prática fosse esvaziada do aspecto teórico.

Os dados coletados nas entrevistas permitem-nos traçar reflexões que se articulam à temática desta obra: a formação de professores de crianças pequenas.

As falas das entrevistadas indicam a escassa ou inexistente reflexão sobre a educação científica em seus contextos de formação, o que traz implicações à ação pedagógica desenvolvida junto às crianças. Nos relatos percebem-se diferentes formas de compreender o trabalho com conhecimentos científicos com as crianças, que se concretizam em práticas mais ou menos estruturadas e intencionais. Parece que discussões sobre educação científica não fizeram parte dos processos formativos da quase totalidade das docentes entrevistadas, e aquela que revelou ter vivenciado contextos nos quais essa pauta se fez presente demonstrou maior apropriação do que significa inserir conhecimentos científicos nas experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças.

Se consideramos que "desde o nascimento já estão presentes os processos de aprendizagem" (OLIVEIRA, 2012, p. 226), a mediação do professor é essencial no sentido de "familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas" (idem, p. 227). Nesse sentido, a construção de práticas emancipatórias, que promovam a ampliação das possibilidades de leitura de mundo e de apropriação de linguagens pela criança implica um professor também "emancipado", o que demanda a inserção, em seus

processos de formação (inicial e contínua), de discussões sobre educação científica e criança.

Considerações Finais

No que toca ao primeiro objetivo da pesquisa (investigar a concepção de professores polivalentes sobre o papel do trabalho com educação científica na educação infantil) podemos inferir que não há uma homogeneidade entre as entrevistadas, evidenciando-se desde concepções mais restritas (que a associam apenas à questão do cuidado da natureza, por exemplo) até entendimentos que se aproximam da concepção de alfabetização científica (que incluem a aproximação a termos e procedimentos do campo científico e a questões relacionadas à natureza da ciência).

Quanto ao segundo objetivo (analisar, a partir das falas de professoras e coordenadora pedagógica, o modo como são estruturadas as práticas pedagógicas voltadas à promoção do acesso aos conhecimentos científicos na educação infantil), verificamos que o trabalho com ciências, na visão das entrevistadas, relaciona-se às vivências cotidianas das crianças, seus interesses e curiosidades, integrando-se a outras áreas do saber. Por outro lado, para algumas delas faz-se necessária a realização de um trabalho mais intencional, considerando as especificidades do campo e do modo de produção do conhecimento em ciências, o que inclui a vivência de situações investigativas com as crianças. Em algumas falas, elucidam-se aspectos constituintes da alfabetização científica, com destaque à aproximação a elementos da cultura científica (termos e procedimentos do campo), em diálogo com as culturas infantis (mediante experiências lúdicas e investigativas). Discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade e realização de leituras críticas da realidade (o que implicaria a promoção de debates sobre problemáticas atuais que envolvem conhecimentos científicos) não foram elucidadas nas falas das entrevistadas.

Com vistas a atender ao terceiro objetivo (indicar elementos a serem contemplados nos processos de formação inicial e contínua de professores da educação infantil), apresentamos a seguir alguns indicativos construídos com base na problematização das falas.

A questão da "Ciência no cotidiano. Faz-se necessário problematizar a concepção de que a ciência "faz parte do cotidiano"; a ciência constitui uma forma de conhecimento que se expressa em linguagens, sendo que os modos de raciocínio específicos *não* estão presentes no cotidiano; os fenômenos que ela investiga podem estar, mas ela, em si, não, cabendo

à escola promover o acesso a esse saber. Isso não significa desqualificar o cotidiano e os conhecimentos cotidianos; cabe à escola problematizar a realidade, tomando o cotidiano como ponto de partida, em direção à apropriação de outras linguagens e leituras de mundo.

A questão da interdisciplinaridade. O trabalho sistemático com ciências não significa necessariamente, do ponto de vista metodológico, a multidisciplinaridade. Expliquemos: do ponto de vista da *seleção de objetivos e conteúdos de aprendizagem*, cabe sua separação nas diferentes áreas do saber (língua portuguesa, matemática, ciências, etc.), inclusive na educação infantil, porém sem fragmentação, em diálogo entre linguagens. Isto porque cada disciplina possui um *corpus* próprio de saberes, uma linguagem própria e um modo particular de produzir conhecimento. Por outro lado, do ponto de vista das *práticas pedagógicas*, não é adequado trabalhar de maneira estanque, fragmentada; é necessário que a prática pedagógica se articule de maneira interdisciplinar, buscando aproximações e interações entre os campos disciplinares – isto porque a realidade é una, e não dividida em disciplinas.

Superar a fragmentação disciplinar não significa abrir mão das disciplinas e dos conteúdos, mas torná-los instrumentos de análise, compreensão e participação na realidade (ZABALA, 1998). Dito de outro modo: as práticas pedagógicas na educação infantil precisam ser pautadas na brincadeira e nas interações, construindo-se um currículo integrado e integrador – um currículo que integre áreas de conhecimento em experiências integradas para as crianças. Para que isso efetivamente ocorra, o docente precisa ter clareza das especificidades das diversas áreas de conhecimento e das linguagens próprias das crianças pequenas com vistas a potencializar as experiências de desenvolvimento e de aprendizagem construídas para e com as crianças.

Apropriar-se dos debates e reflexões sobre os objetivos da educação científica em uma perspectiva de formação cidadã, compreender a ciência como produto humano, social e historicamente construído, sujeito a revisões constantes e interesses conflitantes parece-nos essencial à construção de propostas que possibilitem a ampliação de diálogos entre a criança e elementos da cultura científica.

A aproximação da criança à ciência pode ser realizada mediante intervenções no espaço físico da escola (por exemplo, construindo uma área de hospital com microscópio, cartazes com representações do corpo humano, raio-x etc.; inserindo elementos no ambiente externo como garrafas com água e tinta colorida penduradas em árvores para que observem os efeitos da luz sobre os objetos; delimitando uma área de "museu" no pátio, como certa vez pudemos presenciar em uma escola municipal de

educação infantil, na qual as crianças organizavam coleções de folhas de árvores, de pedras, dentre outras). Pode ocorrer também via observação e escuta atentas das crianças com vistas a identificar interesses e torná-los objeto de problematização e investigação (como diversas vezes ocorreu em minha atuação como professora de educação infantil, quando pesquisamos sobre formigas, bichos do mar, vulcões, sombras e tantos outros temas que emergiam em rodas de conversa ou nos momentos de brincadeira), e mediante a realização de intervenções pontuais em situações do cotidiano (por exemplo, nos momentos de alimentação, de higiene, de brincadeira, de roda de histórias). Não falamos em "aulas de ciências", mas da inserção de elementos da cultura científica nas vivências cotidianas das crianças na instituição de educação infantil, em diálogo com as culturas da infância (FAGGIONATO-RUFINO, 2012).

A questão do ensino por investigação. Cachapuz et al (2011) alertam para a limitação de uma educação científica centrada na mera transmissão de informações. Esse tipo de ensino não possibilita aos estudantes a aproximação ao trabalho científico, além de reiterar visões deformadas da ciência como algo descontextualizado, produto da atividade de gênios isolados, inacessível às pessoas comuns, desvinculado da realidade, neutro, objetivo, que se constrói de maneira linear e a-histórica (CACHAPUZ *et al*, 2011).

A superação das limitações apontadas pelos autores implica a revisão das concepções dos docentes, e a transformação do trabalho pedagógico, uma vez que seria importante que a atividade do estudante no processo ensino-aprendizagem se aproximasse da atividade científica, partindo de situações problema, propondo a elaboração de hipóteses, construindo explicações e aproximando-se do corpo de conhecimentos já produzidos (id). As especificidades da educação infantil parecem favorecer a construção dessa postura, permitindo um trabalho com Ciências mais integrado a outros campos do conhecimento e à realidade, com abertura à argumentação e à manifestação livre, porém ancorada em argumentos, do pensamento da criança.

A questão dos processos formativos. As falas das entrevistadas revelam a escassez ou mesmo a inexistência de debates e de reflexões sobre o trabalho com educação científica na educação infantil em seus processos de formação, inicial ou contínua. Se queremos, de fato, possibilitar à criança múltiplas experiências de aprendizagem, vivência e apropriação de elementos culturais, faz-se necessário promover reflexões, junto aos professores, sobre a epistemologia e a didática específica das diferentes áreas de conhecimento, considerando as múltiplas linguagens da infância e a necessidade de integração entre saberes. Trata-se de

organizar o currículo em campos de experiência nos quais as diferentes linguagens se articulem e dialoguem com as vivências das crianças e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

Conciliar a socialização do saber à participação da criança, nos processos de apropriação e produção de cultura, parece-nos ser um dos grandes desafios aos processos de formação de professores da educação infantil, o que implica refinar concepções de ensino, de aprendizagem, de criança, de infância, de escola, de currículo, de ciências e de ensino de ciências. Promover a educação científica também na educação infantil não significa suplantar a criança e a vivência de sua infância; trata-se de possibilitar aproximações entre culturas científica e infantil, assegurando a todos o acesso a elementos do patrimônio cultural.

A título de finalização, sugerimos que as reflexões aqui propostas estejam presentes nos processos de formação inicial e contínua de professores de crianças pequenas, sendo importante que esses processos assumam uma perspectiva emancipatória, considerando o docente como autor de sua prática.(LOPES, 2009) Nesse sentido, consideramos necessário que o professor se aproprie de referenciais teóricos relacionados à infância, à educação infantil, à educação em ciências, em diálogo com as práticas, desenvolvendo um olhar sensível em relação às crianças e aos contextos, tendo clareza da intencionalidade que perpassa a ação pedagógica de modo a fomentar a ampliação das experiências de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que inclui os saberes do campo científico.

Referências

BARBOSA, M. C. S. (Cons.). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB/ UFRS, 2009. Disponível em: relat_seb_praticas_cotidianas.pdf ; Acesso em: 11jun.2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. MEC. SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://ndi.ufsc.

br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRUGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis (SC): Letras Contemporâneas, 1999.

CACHAPUZ, A. et al. *A necessária renovação do ensino das ciências*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____;PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciências às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência e Educação*, v.10, n°.3, p. 363-381, 2004.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa,* v. 43, n°. 148, p. 22-43, jan/ abr 2013. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf; Acesso em: 11 jun.2017.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: ____. (org). *Ensino de Ciências por Investigação:* condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica:* questões e desafios para a educação. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAGGIONATO-RUFINO, S. *O diálogo entre aspetos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil.* 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, 2012.

FOUREZ, Gérad. Crise no ensino de ciências: In: *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 8 (2), p. 109-123, 2003.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: *Uma Educação para a liberdade.* Porto: Textos Marginais, 1974.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1988.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. *Ensino de ciências e cidadania.* São Paulo: Moderna, 2007.

LAUGKSCH, R. C. Scientific Literacy: a conceptual overview. *Science*

Education, v. 84, n°. 1, p. 71-94, 1999.

LOPES, A. C. T. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, A. C. T. L; GOMES, M. Educação infantil: tempos de vivência de direitos e da infância. In: PIMENTA, S. G. P.; PINTO, U. De A. *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.* São Paulo: Loyola, 2013, p.51-74.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. *Alfabetização Científica, Criança e Espaços de Educação Não-Formal:* diálogos possíveis. Mimeo. 2016.

MILLER, Jon D. The measurement of civic scientific literacy. *Public Understand of Science,* 7, p. 203-223,1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: *Anais do I Seminário Nacional:* Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz.* v.2, n°.2, p. 223-231, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogias(s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.13-35.

SACRISTÁN, G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento com prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n°. 36, p. 474-550, set/dez 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf; Acesso em 1 jun.2017.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. São Paulo, 2008, 265f. *Tese* **(**Doutorado em Educação). USP - Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Capítulo 5

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DE AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS DE ARTE

Jessica Sacuman [1]
Marineide de Oliveira Gomes [2]

Introdução

Este capítulo é resultado de pesquisa/aprendizado que teve início, em 2012, no curso de graduação em Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – campus Guarulhos O estudo e o trabalho em uma Universidade Federal, em meio ao cenário de expansão das mesmas, levado a efeito pelo governo federal nas últimas décadas, assim como as alterações na forma de acesso/permanência estudantil, faz parte da história das autoras deste trabalho.

A experiência no curso de Pedagogia pela aproximação com as instituições de educação infantil, por meio do Programa de Residência Pedagógica levou-nos a uma aproximação com escolas públicas da região, à medida que estas instituições e seus profissionais iam se assumindo como coformadores dos estudantes de Pedagogia e se consolidando como política pública municipal[3], trouxe questões que se transformaram

[1] Mestre em Educação pela Unifesp – campus Guarulhos e professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

[2] Doutora em Educação (FE USP) com Pós -Doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa (campus-/Lisboa). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos/SP); Líder do Grupo de Pesquisa: Observatório de Profissionais da Educação: pesquisa-formação (Unisantos/CNPq); Pesquisadora do Gepefe –Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador(FE-USP) (FE-USP); Pesquisadora do Gepepinfor – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Escola Pública e Formação de Professores (Unifesp – campus Guarulhos).

[3] O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp – campus Guarulhos) é um programa de estágio diferenciado, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, no qual os graduandos realizam um mês de imersão profissional nas escolas públicas de Guarulhos em cada uma das modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental,

posteriormente, em temas de pesquisa. Uma delas foi a forte influência da indústria cultural no dia a dia de trabalho com as crianças na Educação Infantil. Segundo Costa et al (2003) a indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação (como por exemplo, o cinema, o rádio e a televisão), que formam um sistema poderoso com o intuito de padronizar comportamentos, gerar lucros e, por serem mais acessíveis às camadas populares, exercem controle social sobre as mesmas.

Percebemos, por exemplo, que era comum a reprodução de músicas (hits) da atualidade pelas crianças pequenas, por vezes, com manifestação nas brincadeiras infantis de cenas violentas e/ou sexuais exibidas em novelas da televisão aberta brasileira, o que nos levou a problematizar a dimensão cultural na formação dos professores. Como atuar de modo culturalmente emancipatório em situações dessa natureza? O repertório cultural do professor seria suficiente para alargar os horizontes culturais das crianças, de modo a levá-las a apreciar outras linguagens culturais?

Tal contexto justificou a primeira pesquisa que desenvolvemos sobre esse tema, na forma de Monografia, intitulada "Formação Cultural de Professores: perspectivas a partir da análise de um Programa Cultural", ocasião do contato com o campo da Educação em intersecção com o campo da Cultura, analisando um Programa Cultural desenvolvido em escolas públicas da região do ABC Paulista, o Programa Viva Arte Viva[4]. Uma das constatações da pesquisa, à época foi a escassez de trabalhos acadêmicos na área, o que nos motivou a continuar a pesquisa nesse campo de estudos.

Este capítulo se refere à pesquisa intitulada "Formação Cultural de Professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em Museus da Cidade de São Paulo", que apresentava como objetivo geral:

> Compreender e analisar as perspectivas de formação cultural e de formação contínua presentes nas ações

Educação de Jovens e Adultos e Gestão. Além de acompanhar o dia a dia das escolas e dos profissionais que nela atuam, os estudantes realizam um Plano de Ação Pedagógica (PAP) e relatórios sobre a vivência, com orientação de um professor preceptor (professor da Unifesp). Fonte: <http://www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na--formacao-de-professores>. Acesso em: 29 abr. 2017.

[4] Segundo o blog do Programa Viva Arte Viva, o mesmo pode ser definido como um projeto em parceria com a Diretoria de Educação da Prefeitura de São Caetano do Sul com a APAP da Fundação das Artes. Tem como proposta o desenvolvimento sociocultural do cidadão, o que estimula a criação de uma identidade livre. Apoia-se, em primeiro lugar, no exercício da atividade teatral como algo presente no cotidiano e não reservado a ocasiões especiais; e, em segundo, na oferta de atividades artístico-culturais (não apenas teatrais), priorizando a facilidade de acesso a todas as camadas da população. Tais esforços dirigem-se, em especial, a um público que é uma das prioridades da administração pública: os alunos do ensino fundamental e seus familiares. Fonte: < http://vivaarteviva.blogspot.com.br/ >. Acesso em: 29 abr. 2017.

> educativas de Museus de Arte com professores polivalentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância). (SACUMAN, 2016, p.18)

Tínhamos como objetivo compreender como acontecia (e se acontecia) a formação cultural contínua de professores polivalentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Museus de Arte, deslocando a análise da formação de professores nas escolas para ambientes não formais de Educação, entendidos como ambientes de formação cultural de professores.

Intencionamos ir além da compreensão geral da formação contínua do professor polivalente nos Museus, buscando saber como essas ações aconteciam, considerando o fato de que tais professores que demandam formação cultural específica em Museus para atuar com crianças pequenas, o fazem (de maneira geral) de forma espontânea, porque desejam e escolhem tais processos formativos. Tais pretensões na pesquisa nos levaram a traçar possibilidades de intersecção entre as áreas de Educação e da Cultura.

Entendemos que a formação cultural é um direito de todos os cidadãos, de forma a vivenciar as diversas manifestações culturais de maneira democrática. Focando especificamente na formação cultural do professor de crianças pequenas, ressaltamos que o assunto se torna ainda mais urgente, pois acreditamos que, ao formar o professor para ir além da reprodução da indústria cultural, saindo dos lugares comuns e vivenciando a diversidade de formas de expressão cultural, tal profissional estará menos afeto à mecanismos de reprodução e de controle, podendo transformar seu meio sociocultural e da mesma forma, poder contribuir, de forma crítica e autônoma para processos enriquecedores de formação cultural com as crianças pequenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia

Para a realização da pesquisa e no caminho de buscar respostas às perguntas derivadas dos objetivos citados aqui, algumas escolhas tiveram que ser feitas ao longo do caminho. Com relação às escolhas metodológicas, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta cinco características específicas que a determinam. São elas: 1) o ambiente natural é a fonte direta de dados nesta abordagem e o

investigador é o principal instrumento; 2) é uma investigação descritiva; 3) os investigadores tem mais interesse pelo processo do que pelos resultados finais; 4) os pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; 5) o significado tem importância vital nesta abordagem.

Após definido o tipo de abordagem metodológica, mais escolhas tiveram que ser realizadas. Como acessaríamos os dados? Como chegaríamos aos Museus? E quais Museus de Arte seriam nossos objetos de pesquisa?

Realizamos levantamento no sítio oficial da Prefeitura do Município de São Paulo, responsável pelos Museus que intencionávamos pesquisar, afim de identificarmos os Museus de Arte (não temáticos) que ofereciam formação cultural contínua para professores (cursos, oficinas, palestras, visitas monitoradas etc.). Chegamos ao total de quatro Museus, que são: Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pesp), Museu de Arte Contemporânea (MAC), Museu de Arte Moderna (MAM) e o Museu de Arte de São Paulo (Masp).

Como o tempo para a realização da pesquisa foi restrito, tivemos que optar em estudar apenas dois dos quatro Museus citados, o que não ocorreu de forma aleatória. Com os contatos presenciais e via e-mail com tais Museus, escolhemos aqueles que ofereciam formação cultural contínua para professores e que poderiam contribuir com a pesquisa. Após um período de observação/contato exploratório, o universo de pesquisa foi delimitado: a Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pesp) e o Museu de Arte Moderna (MAM).

Como forma de análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa, optamos pela análise de conteúdo que, na perspectiva de Bardin (2011), trabalha com mensagens, ou seja, utiliza-se de sistemas e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. É como se estivéssemos procurando textos dentro dos textos que estávamos analisando. Para isso, um sistema de categorias foi criado. Assim, o documento analisado era lido (mais de uma vez), sempre buscando mensagens dentro dele, mesmo que as mesmas estivessem nas entrelinhas, sendo posteriormente categorizados, para efeito de análise.

Na sequência, apresentaremos as opções teóricas e os resultados da pesquisa. Referimo-nos ao escopo teórico como opções, pois, acreditamos que a pesquisa não é neutra. A teoria, a metodologia, a análise de dados, a divulgação (entre outros aspectos) são opções dos pesquisadores, revelando suas visões de mundo, assim como seus posicionamentos no mundo. As opções teórico-metodológicas carregam um pouco de nós, de nossa história, de nossas opções políticas. No caso desse estudo, nos guiamos pela defesa da educação pública de qualidade, do direto ao acesso

à cultura para todos os cidadãos e da importância da formação cultural contínua dos professores, por meio da Arte, como forma de sensibilização humana e estética, pelas experiências compartilhadas de visão de mundo e pelo exercício de processos criativos nas diferentes linguagens expressivas (HEAD, 1982).

Educação e Cultura

Estes dois conceitos foram os principais pilares para a construção da pesquisa, compreendidos como possibilidades de emancipação humana. Formar o professor a partir da intersecção dessas duas áreas é contribuir para uma formação reflexiva, indagadora, curiosa por natureza, levando os professores a desenvolverem autonomia e liberdade de escolha. Por autonomia de professores, entendemos como Contreras (2002, p.273-274) que

> "não se pode falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza (...) significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais".

Dessa forma, na nossa compreensão, os programas de formação de professores precisariam superar uma dimensão tecnicista, com base em lógicas de formação prescritivas e reprodutoras de ações pensadas por outrem, desconsiderando nas reais necessidades formativas dos profissionais docentes que atuam diretamente com crianças pequenas. Trataremos, na sequência, em separado dos conceitos de Educação e de Cultura que guiaram a pesquisa.

Educação

Compreendemos a Educação como ato político. Este conceito pode nos levar a diferentes caminhos, mas acreditamos que todos eles nos remetem ao ato político, por não ser um campo neutro, assim como as ações do educador.

Tendo como pressuposto a educação libertadora e o combate à educação bancária, premissas do trabalho de Freire, a Educação é uma forma

de emancipação do ser humano, de desenvolver-lhe a humanidade, para que o mesmo alcance autonomia, liberdade e consciência da/sobre a dominação que a educação bancária impõe, com a finalidade específica de educar para a transformação social, após a superação de visões ingênuas e desprovidas de contextualização críticas.

É sobre compreender o mundo e compreendermos a nós mesmos no mundo que a educação libertadora se dirige, revelando as contradições, a dimensão da totalidade e as alternativas de superação do vivido, aprendendo a ser/estar/lutar no mundo como ato político. Nessa perspectiva, a formação de professores de crianças implica em compreender a(s) infância(s) e o ser criança na sociedade atual. A visão de infância e de criança sofreu muitas alterações ao longo das últimas décadas no Brasil e no mundo. A infância é um período social e cultural, socialmente construído e que é modificado ao longo do tempo, do espaço e da cultura. Por isso, utilizaremos o termo no plural, como 'infâncias', por acreditarmos que não temos uma única infância. Ser criança no Brasil no século XXI é diferente de ser criança em outros lugares do mundo na mesma época.

Compreendemos a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, um ser produtor e reprodutor de cultura, não um miniadulto ou uma tábula rasa para depósito de conhecimentos, um ser que tem como principal atividade o brincar, que é garantido pela vivência da(s) infância(s). Segundo Lopes e Gomes:

> As crianças pequenas são seres em desenvolvimento que, se por um lado dependem dos adultos que as cercam, por outro vivem um tempo da infância que se caracteriza pela presença marcante do lúdico, do movimento, da imaginação, do viver cem linguagens e de, recorrentemente, surpreender os adultos com suas atitudes, lógica, capacidades de elaboração, transgressões, recriações e reinterpretação do mundo e das culturas. (LOPES e GOMES, 2013, p. 51)

As crianças, por serem seres singulares, necessitam de uma educação que seja específica e dessa forma a denominação 'escolas da infância' abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, de forma integrada, acolhendo crianças de zero a 10 anos de idade, não transformando-as em uma mesma etapa educacional, mas respeitando as crianças e suas especificidades, ou seja, os seus tempos e formas de viver a(s) infância(s).

Cultura

Ao longo da pesquisa, uma de nossas maiores dificuldades foi adentrar no escopo teórico da cultura ao decidirmos estudar a formação cultural, definir o que compreendíamos por cultura se tornou fundamental. A princípio nossa escolha teórica tinha como base os autores da Escola de Frankfurt (especialmente Adorno e Horkheimer). Porém, estes últimos não realizaram uma definição específica do que compreendiam como cultura. As publicações destes autores sobre este tema circulavam em torno da crítica à indústria cultural, o que nos fazia sentido em primeiro momento, mas ao mesmo tempo apresentava lacunas, quando adentrávamos no campo específico da cultura e da formação cultural de professores.

Ao percebermos, nesse processo, que a base teórica estava contraditória, optamos por outra direção, a de compreender cultura buscando sua ampliação a todas as manifestações/expressões culturais da sociedade, indo além dos produtos da indústria cultural, como manifestação/ expressão cultural da sociedade, sem exclusão e chegamos a uma concepção de cultura definida pelo campo da Antropologia.

A cultura, no sentido antropológico, é uma produção exclusiva do ser humano, ou seja, ao dominar a natureza e por meio do trabalho, se produz cultura, sendo o ser humano o único ser vivo capaz de produzi-la.

Laraia (2009), destaca cinco pontos que definem cultura no sentido antropológico. São eles: 1) a cultura condiciona a visão de mundo do homem; 2) a cultura interfere no plano biológico; 3) os indivíduos participam diferentemente de sua cultura; 4) a cultura tem uma lógica própria; 5) a cultura é dinâmica.

Sendo assim, a compreensão da cultura em seu sentido antropológico é também o respeito por toda e qualquer manifestação/expressão cultural, indo além do etnocentrismo, prática que consiste na crença de que determinada cultura é superior a outra. A intenção desta definição não é o preconceito cultural, mas sim a compreensão de que existem diferentes culturas e que merecem ser respeitadas.

Ao nos referirmos especificamente às Artes, o conceito de cultura pelo viés antropológico justificou nossas escolhas. Nós não tínhamos a intenção de estudar os Museus de Arte nos restringindo ao conceito de "Belas Artes" – que se apresenta elitista e segregadora. Nossa visão de cultura e das artes é justamente o oposto. Todos têm direito à cultura e às artes e todos podem ser artistas, se assim o desejarem. Entendemos cultura como direito, assim como "direito de todos os habitantes de uma região e como possibilidade de sua ampliação emotiva-cognitiva e de produção simbólica." (RIVAS, 2011, p.82)

Por essas razões entendemos que Arte e Cultura são emancipatórias, assim como a Educação. A intersecção entre essas áreas é, portanto, uma ferramenta muito importante como exercício de cidadania. Coutinho (2008, p.46), nos mostra a importância de compreendermos a escola como um espaço cultural, pois, é na intersecção entre essas duas áreas que se revela a busca da identidade cultural, não só para o educando, mas também para o educador. Já Martins (2008, p.13) ressalta a importância da escola proporcionar vivências culturais aos estudantes pois, muitas vezes, esta será o único meio no qual ele poderá viver/apreciar a cultura. Para que a escola promova ações culturais dessa natureza, os profissionais que nela atuam também precisam estar imersos nesta intersecção, sendo fundamental educar o educador para o trabalho nesses campos.

Formação Cultural Contínua de Professores

Consideramos importante também definir a formação do professor em sentido alargado, não entendida como treinamento ou reciclagem profissional, mas antes como possibilidades de emancipação do sujeito professor, tanto na dimensão pessoal, como profissional e institucional (NÓVOA, 1992). No Brasil, a formação do professor ocorre, em nível superior (formação inicial) e a formação contínua, no exercício do trabalho profissional. A primeira é oferecida por cursos de Licenciatura, em instituições de ensino superior : já a formação contínua parte do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que não se encerra na primeira formação, ou seja, o profissional da área educacional está em contínua formação, seja participando de eventos promovidos pela própria instituição escolar/educacional, por seus mantenedores, ou por meio das parcerias dos sistemas educacionais com Universidades e instituições de ensino superior e, sobretudo, pela própria ação desses profissionais (autoformação) – pela busca de fruição cultural – ampliando repertórios, alargando as possibilidades de compreensão do/no mundo.

Ser professor é ser um profissional, que exige formação, dedicação, condições dignas de trabalho, salários, Planos de Carreira etc. "Todo educador, ou todo profissional, deve exercer o ofício com prazer, mas não podemos aceitar que seja apenas por prazer". (ORLOSKI, 2009, p.218)

Há ainda um perigo maior quando a ideia de ser professor por amor ou por missão/doação parte dos discursos políticos oficiais, contribuindo para a desvalorização profissional, uma vez que são desconsideradas as reais condições de vida e de trabalho, a necessária valorização e reconhecimento social da profissão e sobretudo, as culturas profissionais, o que significa ressaltar que a dimensão profissional de ser professor precisa ser

considerada (na Formação Inicial e na Formação Contínua).

Formação Cultural de Professores

Para educar é preciso educar-se. É a partir dessa afirmação que o tema da formação cultural de professores permeou nossa pesquisa. Como esperar que educador vá além da reprodução da indústria cultural, se o mesmo não vivencia a cultura em seu sentido antropológico, ou seja, em seu sentido alargado, conhecendo as diversas manifestações/expressões culturais da sociedade?

Para o professor formar-se culturalmente, ou seja, no caso da presente pesquisa, vivenciar o universo das artes em geral, descritos por Nogueira, significa desenvolver-se como um sujeito autônomo, crítico e consciente do seu papel social e político na área da educação, criando condições, para a transformação de si e do mundo a sua volta no trabalho com as crianças, jovens e adultos.

É importante também tomarmos como base a atual realidade do professor brasileiro frente à cultura. Almeida (2010) analisa uma pesquisa, de responsabilidade da UNESCO, (realizada em 2004) que buscou traçar o perfil cultural nacional dos professores, com base em questionários que abordavam as preferências culturais e o consumo da cultura dos profissionais da área da educação. Cinco mil questionários foram respondidos por docentes da educação pública e privada e as conclusões indicam que

> Sobre a participação docente em eventos e atividades culturais (visitas a museus e exposições de artes visuais, frequência a teatro, concertos, cinema etc.), os dados são alarmantes: 62,1% nunca foram a um concerto de música erudita, 17,4% nunca foram ao teatro, 14,8% nunca foram a um museu, 8,6% nunca visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% nunca foram ao cinema). (ALMEIDA, 2010, p.17)

Freitas (2013), em sua pesquisa de Monografia, cujo tema era a formação cultural de professores/pedagogos do Distrito Federal, também encontrou dados/resultados próximos aos da pesquisa da UNESCO. A pesquisadora, também a partir de questionários, levantou o seguinte questionamento: quais são as atividades realizadas pelo educador quando não estão em seu âmbito de trabalho? Os resultados também são alarmantes: dos 185 professores respondentes, 172 assistem a filmes e/ou programas de televisão; 171 leem livros, jornais, revistas e outras formas de comunicação e cultura não relacionados diretamente ao trabalho; 168

frequentam cinema; 110 vão ao teatro, espetáculo de dança e/ou circo; 104 vão a concertos e/ou shows; 100 frequentam bares ou cafés; 93 vão a museus e/ou exposições; 83 realizam atividades esportivas; 4 vão à igreja ou realizam atividades religiosas; 1 tem momento de lazer com a família; 1 participa de fóruns de discussão pela internet; 1 pratica ioga. (FREITAS, 2013, p.40).

Ambas as pesquisas citadas apresentam resultados próximos e muito preocupantes: o professor brasileiro não vivencia a diversidade cultural, ficando muitas vezes restritos à reprodução.

Perguntamo-nos: por que o professor não vivência a cultura em seu sentido amplo? Nossa vivência na prática aponta para a importância de condições dignas de trabalho que eleve qualidade de vida deste profissional. Aqui não temos a intenção de culpabilizar o professor por não frequentar museus, teatros, concertos etc. O ponto principal, que intencionamos problematizar, é a proletarização deste profissional, em meio ao sistema que vivemos ao não priorizar nas políticas públicas áreas básicas de elevação do patamar cultural da população, quais sejam, as áreas da Educação e da Cultura.

Formar-se culturalmente é, portanto, uma forma de resistir a esse estado de coisas em um contexto de precarização do trabalho. Formar-se culturalmente é expandir-se, é ir além, é ver o mundo sob uma nova ótica, sob novas perspectivas, contribuindo para transformar a realidade nos ambientes educacionais. A educação, a cultura e as artes (em particular) são emancipadoras tanto para o sujeito que ensina/aprende quanto para aquele aprende/ensina, mas, assim como a formação, em seu sentido amplo, não se encerra na formação inicial, sendo a formação cultural também é um processo que ocorre ao longo da vida.

Formação Contínua de Professores em Museus de Arte

A formação contínua de professores foi um tema de destaque na pesquisa, uma vez que nosso principal objeto de estudo era a formação cultural oferecido pelos Museus de Arte para os professores que já atuavam na área da educação, ou seja, para os profissionais que já haviam concluído o processo de formação inicial e que participavam agora da formação contínua, em serviço.

Segundo Gomes (2009, p.68), o termo 'formação contínua' teve origem na Europa, no contexto de pós-guerra e surgiu para superar os limites da educação formal. A autora nos mostra que a formação contínua de professores é um processo ininterrupto de aprofundamento. Porém sua organização, muitas vezes, está desvinculada das reais necessidades de

formação dos professores, pois normalmente são oferecidos (de maneira geral) na forma de eventos de curta duração propostos por equipes técnicas e de gestão administrativas, sem consulta a esses profissionais e se apresentam descontínuos.

Destacamos a importância do professor ser agente ativo no processo de sua formação contínua, uma vez que ele é o principal interessado no aprofundamento/aperfeiçoamento profissional. Quem mais poderia saber das reais necessidades de formação do professor se não ele mesmo, com base em suas vivências dentro de sala de aula?

Destacamos a importância de a formação contínua ocorrer na escola, mas não se restringir a ela. É no ambiente escolar, de trabalho, no contexto local, em conjunto com toda a comunidade agente da instituição, que a formação contínua surge, pois neste contexto estão presentes também as reais necessidades de formação dos professores.

Nosso foco não foi a formação contínua que ocorre nas escolas, mas a formação oferecida pelos Museus de Arte escolhidos – a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu de Arte Moderna. Porém, esta formação, que ocorre em ambientes educacionais não formais, não é imposta, uma vez que são os próprios professores e/ou as instituições escolares que procuram os Museus para a realização de eventos formativos (cursos). Ao falarmos em formação cultural contínua em Museus de Arte, não podemos deixar de lado a própria formação em artes do pedagogo, que não é um especialista da área, mas que irá desenvolver o trabalho com artes junto às crianças em sala de aula. Normalmente, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia as possibilidades de vivências culturais no campo da cultura e das artes são reduzidas, assim como o incentivo intencionalizado à frequência dos estudantes a ambientes de formação e de ampliação do repertório cultural, como os Museus de Arte.

Pesquisa realizada com cursos de Pedagogia no estado de São Paulo analisando as matrizes curriculares desses cursos concluiu que o campo da educação da infância e das demais áreas de conhecimento diferentes da Língua Portuguesa e Matemática são secundarizados nesses cursos de Licenciatura - que formam professores polivalentes -que devem atuar com todas as áreas de conhecimento (no currículo do ensino fundamental I) e com campos de experiência (no currículo da educação infantil) - assim como as dimensões lúdicas e artísticas na formação do professor que vai atuar nesse campo, bem como a prática profissional dessas áreas. (GOMES; LIMA, 2015)

Destacamos como referencial teórico importante a Abordagem Triangular idealizada por Ana Mae Barbosa (1995), que, ao longo de sua carreira como professora, pesquisadora e artista educadora desenvolveu

esta teoria que se refere ao processo de ensino e aprendizado das Artes e é composta pela criação (fazer artístico), pela leitura da obra de arte e pela contextualização histórica.

A Abordagem Triangular tem sido uma forte referência no processo de ensino/aprendizado das Artes. Utilizamos essa referência como base para análise dos dados obtidos nos Museus: para compreendermos que os mesmos realizavam a formação cultural contínua dos professores, o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, como foram os três pilares que nos auxiliaram a compreender os processos formativos nos Museus de Artes estudados.

Considerações Finais

A seguir apresentamos algumas características dos dois Museus pesquisados, identificando os materiais utilizados nos programas de formação cultural de professores, abordando e buscando problematizar os principais resultados da pesquisa.

O Museu de Arte Moderna (MAM) foi fundado em 1948 e conta com uma coleção com mais de cinco mil obras produzidas por artistas com representatividade na Arte Contemporânea e Arte Moderna. Sua missão é "colecionar, estudar, incentivar e difundir a arte moderna e contemporânea brasileira, tornando-a acessível ao maior número de pessoas possível. " O MAM está localizado no Parque do Ibirapuera – Portão 3, na cidade de São Paulo e em seu edifício, além de salas de exposição, também conta com ateliê, biblioteca, auditório e loja[5].

No MAM, os materiais analisados são referentes ao "Programa Contatos com a Arte", que consiste em diversas ações de formação cultural contínua para o público, com foco nos professores dos mais diferentes níveis e modalidades educacionais Os documentos analisados foram Relatórios Internos da ação educativa, que são descritivos, nos quais os próprios integrantes da ação educativa e/ou artistas convidados para participar dos encontros, descreviam as ações realizadas, assim como: avaliações dos professores que participaram dos encontros, que consiste em questionários respondidos pelos mesmos no dia das ações promovidas pelo Programa. Tanto os Relatórios Internos, quanto as avaliações dos professores foram selecionadas a partir de um recorte temporal: (referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014).

A Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pesp) foi fundada em 1905 e é o mais antigo Museu de Arte da cidade de São Paulo. Está instalada no

[5] Informações retiradas do sitio: < http://mam.org.br/ > Acesso em: 20 abr. 2017.

antigo edifício do Liceu de Artes e Ofícios, na Praça da Luz. Possui hoje cerca de nove mil obras, realiza cerca de 30 exposições por ano e recebe aproximadamente 500 mil visitantes no mesmo período. Apresenta como missão "constituir, consolidar e ampliar, estudar, salvaguardar e comunicar um acervo museológico, arquivístico e bibliográfico de artes visuais, produzido por artistas brasileiros ou intrinsecamente relacionada com a cultura brasileira, seus edifícios e memórias; visando o aprimoramento da experiência do público com as artes visuais, e o estímulo à produção e ao conhecimento artísticos"[6].

Os documentos analisados da Pinacoteca do Estado de São Paulo se diferem dos documentos do MAM e também se diferem entre si. Analisamos oito pranchas com material didático de apoio ao professor, com base no acervo do Museu e também analisamos dois materiais didáticos produzidos para as crianças do ensino fundamental. As pranchas são materiais de apoio distribuídos para os professores, afim de auxiliá-los antes/durante/após a visitação ao Museu. Elas são compostas de reproduções das obras do acervo e também de propostas de atividade para serem desenvolvidas com as crianças nas escolas. Já os dois materiais didáticos produzidos para as crianças são produtos de uma ação pontual da Pesp, em parceria com a Fundação Volkswagen e a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. Os materiais apresentam o museu e seu acervo de forma lúdica para as crianças do Ensino Fundamental I.

Concluímos que os programas de formação cultural dos professores analisados nos dois Museus são complementares. Enquanto o MAM apresenta como foco principal o professor, a PESP investe em materiais para os educandos. Outro ponto que gostaríamos de destacar é a diferença dos processos formativos promovidos por estas instituições, com base na Abordagem Triangular: as ações do MAM contemplam os três pilares desta abordagem, uma vez que os encontros/cursos oferecidos pelo "Programa Contatos com a Arte" abordam o fazer artístico, a leitura da obra e a sua contextualização. Já nas ações da Pesp, os materiais produzidos para os professores, aproximam-se apenas de dois dos pilares da triangulação: o ler a obra e o contextualizá-la, não abrangendo o criar, ou seja, o fazer artístico do professor, porém ao restringir a formação não criando as condições para o professor vivenciar, ele mesmo, processos criativos e de compartilhamento de experiências de sensibilidade estéticas, pode-se correr o risco de tornar o ensino de artes na escola – com as crianças - algo mecânico e tecnicista – em geral - à semelhança do trato com os conteúdos das demais áreas de conhecimento próprios da cultura escolar, reduzindo possibilidades de desenvolvimento humano desse profissional.

[6] Informações retiradas do sitio: < http://pinacoteca.org.br/ >. Acesso em: 20 abr.2017.

Segundo Julia (2001), a cultura escolar pode ser definida como um "conjunto de normas que definem conhecimentos a serem ensinados e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Apesar das diferenças nas ações formativas dos dois Museus, acreditamos que em ambos ocorrem processos importantes de formação cultural contínua do professor, ampliando os repertórios culturais dos professores, dentro e fora das escolas, com possibilidades de ampliação da consciência política/cidadã, uma vez que a cultura nos tira do lugar comum, da acomodação, tornando-nos turistas em nossa própria realidade, podendo expandir nossa forma de ver/estar no mundo. O desenvolvimento de ações culturais na formação contínua de professores envolvendo os contatos com Museus de Arte mostrou-se um caminho profícuo de extensão e alargamento de horizontes culturais e de cidadania.

Outro ponto de destaque é a reduzida formação cultural dos professores das escolas da infância, que entendemos ser justificada pela não democratização da cultura em nosso país e que abrange também outras áreas básicas sociais, como a Educação, a Saúde, a Habitação etc. Como fruir cultura se nem as condições mínimas de emprego e de trabalho digno estão garantidas na área da Educação?

Intencionamos com a pesquisa contribuir para a reflexão sobre os processos de formação cultural de professores, e no caso do professor das escolas da infância, na formação inicial, os Cursos de Pedagogia. Indagamos se estariam tais cursos organizados para garantir a formação cultural dos professores em formação?

Focamos neste estudo, na formação cultural contínua dos professores, mas estamos inseridos em uma problemática ainda maior, de vivermos em tempos de negligência dos direitos sociais públicos de qualidade e agora por último, de perda de direitos historicamente conquistados e de ameaça da continuidade dos esforços pela elevação do patamar de qualidade da educação pública.

Entendemos que a Educação e a Cultura juntas são potencializadoras de emancipação humana/social/política, indo além do imposto, ampliando as possibilidades de compreensão do papel de cada um em ser/estar no mundo.

Interessou-nos, na pesquisa, colaborar para a compreensão de processos culturais de formação contínua de professores serem vividos pela e para a diversidade cultural, passando pela expressão, a sensibilização e a vivencia do professor polivalente das escolas da infância, por meio do

desenvolvimento estético e humano. A formação contínua desses profissionais em Museus de Arte, parece-nos, cumpre esse papel e apresenta-se, ao nosso ver, como ambiente promotor do alargamento cultural e de cidadania desses profissionais.

Referências

ALMEIDA, C. M. d. C.. Cultura e formação de professores. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Formação Cultural de Professores.* Rio de Janeiro: Programa Salto para o futuro, TV Escola, 2010.

BARBOSA, A. M.. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Comunicação e Educação. São Paulo, n°.2, jan/abr 1995. p.59-64. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136 > Acesso em: 29 abr. 2017.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto: Porto,1994.

CONTRERAS, J.. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. C. S. d. et al. Indústria Cultural: revisando Adorno e Horkheimer. *Movendo Ideias*. Belém, v. 8, n°. 13, p. 13-22, jun. 2003.

COUTINHO, R.. A escola ante as culturas na escola a na vida. In: TOZZI, D. et al (Org.) *Horizontes Culturais*: lugares de aprender. São Paulo: Secretaria da Educação/ Fundo pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008. p.39-50. Disponível em: < http://educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Horizontes--Culturais-Lugares-de-aprender.pdf > Acesso em: 29 abr. 2017.

FREITAS, R. R. d.. Formação Cultural dos Professores/Pedagogos do Distrito Federal. 2013. 51 f. *Monografia* (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2013. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6369/1/2013_RayaneR%C3%AAgodeFreitas.pdf > Acesso em 28 mai. 2016.

GOMES, M. d. O. Formação de professores na educação infantil. 1a ed.,São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, M. d. O.; LIMA, V. M.. Estágios e Práticas de Ensino em Cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *Anais do XII EDUCERE*, Curitiba, 2015.

GOMES, M. d. O.. *Formação de professores de Educação Infantil.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HEAD, H.. *A educação pela arte.* Tradução de Ana Maria Rabaça e Luis Felipe S. Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LARAIA, R. d. B.. *Cultura*: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LOPES, A. C.T.; GOMES, M. d. O.. Educação Infantil: tempo de vivência de direitos e da infância. In: PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A. (Orgs) *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.* São Paulo: Loyola, 2013, p.51-74.

MARTINS, M. C.. Achadouros: encontros com a vida. In: TOZZI, D. et al (Org.) *Horizontes Culturais*: lugares de aprender. São Paulo: Secretaria da Educação/ Fundo pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008. p.13-37. Disponível em: < http://educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Horizontes-Culturais-Lugares-de-aprender.pdf > Acesso em: abr. 2017.

NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLOSKI, E.. Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, Re. G.. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: EdUnesp, 2009, p.205-228.

RIVAS, P.. As tramas da cultura. In: COELHO, Te. (Org.). *Cultura e Educação.* São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011. p. 77-82.

SACUMAN, J.. Formação Cultural de Professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em Museus da cidade de São Paulo. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (campus Guarulhos), São Paulo, 2016.

Bibliografia

JULIA, D.. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n° 1, p.9-43, 2001. Disponível em: < http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195 > Acesso em 29 abr. 2017.

NOGUEIRA, Mo. A.. Formação cultural: questões teóricas. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Formação Cultural de Professores.* Rio de Janeiro: Programa Salto para o futuro, TV Escola, 2010.

STRECK, D.R.; REDIN, E.s; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ABEC
Associação Brasileira de Editores Científicos

CBL
Câmara
Brasileira
do Livro