

SALA DE AULA: UNIVERSIDADE E PRÉ-ESCOLA.

Necessidade da mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares

Célia Maria GUIMARÃES¹

RESUMO: Os estágios obrigatórios em salas de aula e as práticas de capacitação em serviço, pouco têm favorecido a formação didática e metodológica dos profissionais de educação pré-escolar, tampouco favorecem a sua competência técnica, humana e político-social. Com base neste problema, concebi para a Habilitação para o Magistério Pré-Escolar do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP, o "PROJETO FÊNIX: mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares". O objeto de estudo constitui-se na proposição e avaliação de metodologia de formação profissional – do educador pré-escolar – inicial e em serviço, de acordo com novo paradigma. A metodologia proposta é a da pesquisa-ação e o estudo tem aliado a pesquisa, o ensino e a extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional; Curso de Pedagogia; Pré-escola; Paradigma

ABSTRACT: UNIVERSITY AND PRE-ESCHOOL: Necessity of a paradigm shift for the inicial and continued training of pre-school teachers.

The obligatory probations in class-rooms and the practices of on-service training have neither improved the didactic and methodological formation of the professionals of pre-school education, nor their technical, human and political competence. Based on this problem, I conceived for the Habilitation on Pre-School Teaching of the course of Pedagogy of the Science and Technology College of the UNESP – Campus of Presidente Prudente, SP, the Phoenix Project: paradigm shift for the inicial and continued education of pre-school teachers. It's object of study is the proposition and evaluation of a methodology of professional formation – inicial and on-service – of the pre-school educators, according to a new paradigm. The proposed methodology is the "research-action" and the study has gathered research, teaching and services to the community.

KEY-WORDS: Professional Formation; Course of Pedagogy; Pre-school; Paradigm

INTRODUÇÃO

As Instituições de Educação Infantil, em geral, carecem do delineamento de concepção de educação e dos conseqüentes procedimentos, estratégias e de uma proposta de formação continuada em serviço suficientemente capaz de dar continuidade à formação inicial do Educador. A formação em serviço tem falhado em oferecer sustentação às exigências e imprevistos postos pelo cotidiano institucional, social, familiar etc., pelos diferentes grupamentos de crianças, pelas características e singularidade desta faixa etária, assim como pelas particularidades referentes à formação e às representações dos adultos sobre o trabalho com crianças, pelos vários contextos escolares, pelo significado das ações a serem consideradas na educação de crianças pequenas.

Por sua vez, os cursos formadores de profissionais para atuar na educação de crianças pequenas, pouco têm contribuído para a qualificação da formação inicial destes profissionais, tendo em vista as atuais exigências sociais, econômicas e tecnológicas. As discussões e estudos mais recentes apontam para a importância das ações educativas exercidas pelos adultos com as crianças entre 0 e 6 anos e para urgência da constituição do caráter educativo das ações desenvolvidas na creche/pré-escola.

À maioria destes cursos e, em especial, às disciplinas de Prática de Ensino e de Didática falta a necessária fundamentação teórica às suas práticas formadoras. Falta reflexão crítica acerca do que o aluno observa nos estágios. Há ausência de situações reais, através das quais o aluno

¹ Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - 19060-900 - Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil.

experiencie a necessidade de relacionar teoria e prática para dar respostas e/ou alternativas a problemas concretos gerados na/pela Instituição de Educação Infantil e salas de aula de educação pré-escolar.

Os estágios em salas de aula, pouco têm favorecido a formação didática e metodológica dos futuros profissionais e sua competência técnica, humana e político-social, devido à descaracterização de sua finalidade na formação de educadores. É preciso Ter claro que a Prática de Ensino e os estágios são

“...um momento privilegiado para se experimentar a prática, para aprender a refletir em ação sobre a ação, para errar sem temores, para se construir o acerto a partir do erro, aperfeiçoando o fazer docente.”
(Tancredi, 1998, p. 366).

Outro problema é o da formação continuada do educador infantil em serviço. É uma questão a ser estudada de forma articulada com a formação inicial dos profissionais destinados à educação de crianças pequenas. As Instituições de Educação Infantil não têm conseguido propor a formação de seus profissionais por intermédio de uma proposta de trabalho intencional, sistemático e contínuo, concebido para o contexto e professores concretos, voltado para a descoberta, construção e a solução dos problemas reais existentes.

Com base no problema delineado anteriormente, concebi o “PROJETO FÊNIX: mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares” para a Habilitação para o Magistério Pré-Escolar (oferecida pela primeira vez no ano de 1997, tendo prosseguido em 1998). É uma habilitação para graduados em Pedagogia, com a duração de um ano letivo e funcionando no período noturno) do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, – Campus de Presidente Prudente, SP, especificamente para as disciplinas que ministro: “Prática de Ensino Pré-Escolar”, “Metodologia do Ensino Pré-Escolar” e “Planejamento e Avaliação de Atividades para a Pré-Escola”.

O objeto de estudo do Projeto Fênix constitui-se na proposição e avaliação de uma metodologia de formação profissional –inicial e em serviço – do educador pré-escolar capaz de romper com o modelo que nega ser o educador o sujeito da ação educativa e capaz de aprofundar e produzir conhecimentos a partir desta ação. Um novo paradigma não está dado, mas está por ser inventado, elaborado e proposto.

A hipótese que tenho procurado confirmar é a de que é necessário e possível construir uma metodologia constituída de concepção clara à respeito da formação e atuação do profissional de educação infantil. Concepção esta capaz de gerar estratégias, técnicas e atividades mais adequadas

que as atuais para a formação inicial e continuada, tendo em vista as exigências de a prática educativa nas Instituições de Educação Infantil aliar efetivamente as ações de cuidados e educação.

A metodologia proposta é a da pesquisa-ação, sem sugerir nenhuma confusão com atividade de extensão que, necessariamente não exige sistematização, controle e fundamentação teórica como ocorrerá neste caso. O estudo proposto tem aliado o ensino e a extensão favorecido pelas características dos sujeitos, do contexto e das instituições participantes.

Proponho, pois, a formação inicial “em serviço”, articulada sob a forma de planejamento, execução e avaliação de proposta de intervenção pedagógica em sala de aula pré-escolar. A proposta de intervenção pedagógica começa a ser concebida no momento do aceite voluntário de professores pré-escolares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente (SP) ao convite para formar parceria com as alunas da Habilitação para o Magistério Pré-Escolar. Inicialmente a professora propõe um tema de seu interesse / necessidade / dificuldade. Em seguida, cada aluna realiza a escolha do tema que lhe provoca maior interesse. O trabalho inicia-se, efetivamente, por intermédio de investigação prévia sobre o tema acerca das razões que levaram a professora a propô-lo, realizada pela aluna, junto à professora pré-escolar e às crianças da classe. Para tanto, são preparadas entrevistas, observação em sala de aula e atividades com a finalidade de avaliação e diagnóstico da realidade da sala de aula para a qual escreverão a proposta de intervenção pedagógica. Esta, após redigida, passa pelo crivo da professora, são feitos ajustes, alterações e/ou inclusões e, finalmente, é assumida em parceria, desde que ambas, professora e aluna, estejam de acordo com o que foi proposto. Para isto ser possível, as pessoas envolvidas fazem arranjos considerados necessários.

O Projeto Fênix foi concebido para articular a formação inicial à formação continuada em serviço de modo a provocar as alunas e as professoras a assumirem papel ativo, no processo formativo descrevendo, analisando, avaliando as ações executadas em comum em sala de aula. É proposto que planejem alternativas para reconstruir tais ações num patamar superior de entendimento sobre o que é que orienta seu fazer pedagógico, objetivando elaborar alternativas de ação para solucionarem problemas reais e para construírem práticas pedagógicas apropriadas para crianças nesta faixa etária. Esta proposta tem pretendido gerar informações e conhecimentos capazes de fomentar a invenção e construção da mudança de paradigma para as práticas e a metodologia de ensino adotadas nas disciplinas dos cursos responsáveis pela formação inicial de educadores para as Instituições de Educação Infantil. Do mesmo modo, poderá oferecer indicativos para a proposição de práticas de orientação e formação continuada em serviço mais significativas e

capazes de efetivar a ação educativa na creche/pré-escola.

É importante ressaltar outras duas características deste projeto. Uma delas é a integração interdisciplinar das três disciplinas já mencionadas e a articulação da pesquisa, do ensino e da extensão para formar educadores pré-escolares no nível superior e para intervir colaborativamente numa dada realidade, mais especificamente, numa sala de aula pré-escolar, com o objetivo de transformá-la ou imprimir ajustes, mudanças significativas para o processo de ensino pelo professor da sala e para a construção de conhecimento pelos alunos. Neste caso, nas salas de aula e na prática educativa das professoras pré-escolares que voluntariamente desejam aprimorar/modificar ou aprender sobre um tema específico.

Se o que se pretende é construir efetivamente, entre profissionais em formação e para as Instituições de Educação Infantil e nas classes de pré-escola a concepção de educação que integra as funções de cuidado e educação e a noção de criança como sendo o agente que constrói o seu saber, os responsáveis pela formação do educador precisam elaborar as práticas educativas que tornarão isso possível. Para que o profissional da pré-escola assuma o papel de mediador dos conhecimentos que à criança precisam ser garantidos nesta fase da vida, a formação inicial do educador e a formação continuada em serviço precisam ocorrer em novos moldes, segundo um outro paradigma que supere aquele mais conhecido como tradicional.

O profissional-educador precisa ser capaz de compreender, desde a sua formação inicial, que atuará numa sociedade de classes, que existe uma diversidade de culturas, cada qual com sua valorização, entender o sujeito-criança, compreender como ocorre sua construção do conhecimento, como organiza sua afetividade etc.

Além destes conhecimentos que se constituem em bagagem teórica para iniciar a caminhada educacional, é necessário construir instrumentos que permitam ao futuro educador enfrentar o imprevisível, o novo trazido pelo cotidiano da sala de aula. Por isso, a formação inicial do aluno em serviço, atuando colaborativamente com professoras pré-escolares, poderá proporcionar a ambos o estar dentro de uma sala de aula, aprendendo visceralmente como é ser educador junto com as crianças e voltando ao que é teórico para repensar, refletir e, voltar ao cotidiano com novas idéias, com novas dimensões (Sá, 1993).

Nos tempos atuais, nos defrontamos com a dualidade entre a formação especializada e a formação geral. De acordo com Machado (1995), a formação geral, atualmente (diferentemente daquela da Idade Média) é vista como aquela que é capaz de construir as bases para a formação continuada. O aluno precisa ter as condições em sua formação para aperfeiçoar suas qualificações básicas, garantindo-lhe visão de totalidade e maior

raio de ação, sem dicotomia entre formação teórica e formação prática ou técnica instrumental.

Ao propor neste projeto a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão tinha presente a preocupação em não dicotomizar a formação geral da formação especializada, sobretudo porque os sujeitos envolvidos neste estudo são pedagogos e professores no exercício da docência. Outra preocupação é a de superar os melindres existentes nos meios educacionais e institucionais em assumir a formação do profissional competente, capaz de garantir qualidade nos serviços que executa. Entendo que a formação geral e a especializada sendo proposta como uma díade poderá fornecer as possibilidades de formar no profissional-educador as competências técnica, humana e político-social. Segundo Fusari e Rios (1996), uma competência não exclui a outra, pois a realidade exige concebê-la como sendo "sim" e "não". É urgente superar a dicotomia entre competência técnica e política na formação do educador. "São dimensões distintas, mas profundamente articuladas..." (Fusari & Rios, 1996, p.39).

A formação do educador pré-escolar e sua contínua capacitação nas competências técnica, político-social e humana são fundamentais para a constituição de uma prática pedagógica contextualizada, democrática, formadora do homem e do cidadão e capaz de promover situações de ensino possibilitadoras da aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade e produtoras de novos conhecimentos e do desenvolvimento infantil, segundo suas peculiaridades e singularidade.

Os resultados deste estudo (1997/98) vêm orientando a avaliação das práticas de formação no âmbito da Habilitação para o Magistério Pré-Escolar, embora não tenha tido repercussão significativa entre professores e alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, fato este que impede a avaliação de possibilidades de adoção de procedimentos e estratégias de ensino mais adequados à formação inicial, incentivando a proposição de atividades mais significativas e fomentando nos sujeitos envolvidos a melhoria da auto-estima, o compromisso com a própria profissionalização e o interesse pela pesquisa nesta área e noutras áreas de educação.

Com relação à rede municipal de ensino do município, os resultados têm inquietado no sentido de trazer à tona a necessidade de avaliar a prática de formação em serviço e o papel exercido pelos formadores. Fato que vem promovendo a discussão da elaboração de um projeto institucional de formação continuada em serviço para educadores de creches/pré-escolares e do Projeto Político Pedagógico da educação no município e do trabalho em cada unidade de ensino, não sem precisar superar impossibilidades de várias ordens.

Parece que a universidade resiste mais às reformulações e às mudanças em relação aos

modelos enraizados, quando o assunto é formação de profissionais para a educação.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL: da necessidade de superação de antigas práticas

O advento da Constituinte e, posteriormente, em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais recentemente, a Política de Educação Infantil (1993) divulgada pelo Ministério da Educação e do Desporto e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação em 20/12/96, vêm trazendo em seu bojo a tendência em propor "um caráter educativo" ao atendimento, ou seja, a articulação entre cuidar e educar.

A superação da histórica função de apenas cuidar da criança, ou seja, oferecer assistência e guarda à criança enquanto a mãe trabalha fora, requer a implementação de ações sistemáticas, de modo que estas sejam capazes de garantir que as relações construídas no interior da creche/pré-escola sejam educativas. Decorre daí a necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho por meio de uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção de criança e de educação infantil claramente definida e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana.

A relevância do papel social da Educação Infantil está em prestar serviços às crianças e às mulheres trabalhadoras, em dar atendimento assistencial ou médico, porém, não se limita a essas questões, precisando ser organizada para o trabalho pedagógico,

"...valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo (...) função pedagógica..." (Kramer, 1989, p. 22-3).

A função educativa, por sua vez, seria concretizada pela concepção de criança como sujeito de sua ação, percebida em sua diversidade e pelo espaço físico propiciador de interações entre iguais, com os adultos e com os objetos, considerando a particularidade desta etapa da vida. A concepção de aprendizagem se caracterizaria pela certeza de que a criança constrói e apropria-se do conhecimento desde o momento em que interage pela primeira vez com o mundo, as coisas e as pessoas, num longo processo de construção do saber.

O papel do profissional de Educação Infantil caracterizar-se-ia como o de mediador, de dinamizador do processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos e das oportunidades

da vivência de experiências enriquecedoras, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios, etc.. A ele caberia o papel de planejar e executar atividades caracterizadas pela intenção educativa, além de cooperar no planejamento da rotina geral, dos eventos, do trabalho com as famílias, de avaliar sua ação e prática, de diagnosticar e avaliar o desenvolvimento do seu grupo de crianças, de organizar o espaço-físico e materiais para as atividades, de incentivar a criança a colaborar em sua reorganização, de buscar aperfeiçoamento e atualização constante. A qualificação deste profissional é essencial para o sucesso da intenção de que a Educação Infantil (0 a 6 anos) possa articular as funções de cuidar e educar.

"A creche/pré-escola é um espaço onde a criança é cuidada. Mas atenção: cuidar aqui, tem duplo sentido. Refere-se tanto ao sentido de cuidado, tomar conta, encarregar-se, como ao sentido de observar, pensar, refletir, planejar." (SÃO PAULO, 1992, p.13).

Há, na verdade, uma urgência em oferecer oportunidades concretas para que os profissionais possam refletir seja individualmente, seja com seus pares, dirigentes ou especialistas sobre sua prática cotidiana para que construam uma ação consciente, capaz de negar e superar a aplicação mecânica de uma seqüência de rotinas preestabelecidas.

Nóvoa (1991), Kramer (1989, 1993), Mediano (1992), Pereira (1993) entre outros, têm demonstrado e debatido sobre o valor e a necessidade da capacitação e formação de professores de ensino fundamental e médio em serviço. Parece-me fundamental encaminhar a mesma preocupação com relação aos profissionais responsáveis pela Educação Infantil (0 a 6 anos). É urgente a necessidade de transformar a legislação em prática cotidiana, o direito da criança em dever dos administradores e dos adultos responsáveis pela educação infantil, pesquisando formas, alternativas e possibilidades de fazer a capacitação e formação continuada de profissionais da educação infantil em serviço, em outras bases e propondo teorias embasadoras de tais transformações.

Em geral, nos treinamentos, cursos e em práticas similares, o resultado que se tem conseguido com as concepções e estratégias adotadas na formação em serviço "... é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico". (Kramer, 1989, p. 195). Na verdade, as propostas de formação em serviço têm-se demonstrado ineficazes em promover a reflexão da prática e, conseqüentemente, de renová-la.

Diante do exposto evidencia-se a urgência em desenvolver propostas sistemáticas de formação junto aos adultos atuantes em relação íntima àqueles que atuarão como educadores nas Instituições de Educação Infantil (0 a 6 anos) de modo que possam construir a intenção educativa em sua prática, relacionando a função de educar e a de cuidar.

DA NECESSIDADE DE AVALIAR E MUDAR A METODOLOGIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR INFANTIL

Segundo Porlán (1988), o ensino em sala de aula precisa manter estreita relação com a prática de formação em serviço, ou seja, o ensino, concebido como trabalho de intervenção crítica e reflexiva que tende a facilitar a aprendizagem dos alunos, a compreender o funcionamento de cada tipo de aula e a mudar o contexto institucional no qual se enquadra. É, pois, preciso atentar para os problemas apontados pelo autor acima com relação a um novo modelo. São eles: caracterizar os processos de aprendizagem significativa em contextos escolares. A concepção construtivista-interacionista baseada na mudança-evolução conceitual e atitudinal dos alunos caminha nesta direção; compreender a atividade do professor e os processos que favorecem sua evolução; a análise dos fenômenos de comunicação, interação social e relações de poder na aula, como contexto mediador entre o ensino e a aprendizagem.

Para esse estudioso, há estudos voltados para esta questão que aportam já um conjunto de elementos teóricos e empíricos, de como o pensamento do professor orienta e dirige, ainda que não de maneira exclusiva, sua prática profissional. Esta relação não é linear, já que entre o pensamento do professor e a conduta existe um certo grau de indeterminação que tem escapado à análise científica. O pensamento se organiza em torno de esquemas de conhecimento² que abarcam tanto o campo das crenças e teorias pessoais, como a das estratégias e procedimentos para o planejamento, intervenção e avaliação. A experiência profissional, por sua vez, condiciona e influi na contínua reconstrução dos esquemas de conhecimento; alguns esquemas podem apresentar caráter tácito, de maneira que o professor atua guiado por eles, mas sem analisá-los e construí-los conscientemente. Isso explica, em parte que, às vezes, os esquemas de conhecimento podem apresentar contradições de dois tipos: entre o esquema e a conduta (externos) e entre os próprios esquemas (internos); os esquemas de conhecimento podem representar-se na linguagem e na mente do professor através de imagens, metáforas e princípios práticos. Certos esquemas dos professores possuem alto grau de imutabilidade que se configuram como o substrato mais profundo, oculto e influente do edifício cognitivo, configurando autêntica epistemologia

pessoal que pode ter sua origem no processo de interiorização de protótipos e normas que o professor sofre no longo tempo como aluno a respeito de questões como: maneira de ensinar, o papel dos professores e como se aprende etc.; planejamento do ensino é tarefa profissional que realiza, de uma ou de outra maneira, todos os professores. O processo deliberativo gera, a partir dos esquemas de conhecimento dos professores, uma série de rotinas, guias e planos mentais, que se convertem no referente fundamental de sua prática interativa. Tanto é assim, que é freqüente que resistam, no curso da ação, a mudar os planos iniciais. O planejamento é, portanto, uma atividade mediadora entre o pensamento e a ação. Os professores ao planejarem, tendem a pensar em termos de conteúdos ou de atividades, segundo seja mais ou menos ativa sua maneira de ensinar. Os autênticos objetivos, por seu caráter tácito, podem ficar ocultados no curso do planejamento. A imagem que o professor tem dos alunos: nível de conhecimento, interesses, atitudes, etc., tendem a ser um elemento referencial importante para valorizar e escolher os conteúdos e atividades.

Se durante a aula, o professor procurar guiar-se pelos planos previamente estabelecidos, poderá "simplificar" a realidade complexa da aula e identificar, seletivamente os possíveis espaços problemáticos. Os esquemas de conhecimento próprios e as rotinas geradas no planejamento, funcionam como filtro cognitivo sobre a realidade. Neste contexto, o professor reflete durante a ação, regulando suas intervenções para adequar a marcha da aula/classe ao que planejou ou adaptá-lo com flexibilidade aos acontecimentos inesperados.

Aprender a planejar e agir na complexidade da aula é fundamental para fazer erigir a profissionalidade docente do que investiga e reflete na ação e sobre a ação para transformá-la. Tendo a concordar com Porlán (1988) ao afirmar que a perspectiva da investigação centrada na escola e na aula, pode transformar o ensino, por meio do pensamento do professor, valorizando os seguintes processos: explicitação das perspectivas educativas (modelos, princípios, conhecimento prático etc.) dos professores; identificação e descrição de seus problemas na ação, especialmente os relacionados com as limitações impostas ao pensamento dos alunos; interpretação do exposto no item anterior, a partir do contraste e interpretação de dados de três pontos de vista: professor, alunos e o do observador; consideração de cada situação como um estudo de caso, comparando casos com contextos, ambientes e/ou problemas similares e partir daí formular hipóteses gerais de referência; progressão-na construção, de maneira coletiva e interdisciplinar, de uma teoria crítica do ensino que, além de iluminar a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, dê conta dos fatores institucionais, sociais e políticos que os influenciam.

² Esquema de conhecimento: uma seqüência bem definida de ações físicas ou mentais.

No entender de Santos (1988), para formar um educador para um determinado tipo de atuação é necessário desenvolver algumas capacidades que o gabaritem para dar cabo desta atuação pretendida. Isto significa formar o educador para exercer a docência plena, entendida como a ação direcionada para a constituição do saber e da cultura, para promover a dignificação humana, portanto, sem dicotomizar saber e cultura. São capacidades a serem formadas: educador capaz de atuar na organização escolar e de superar as situações impostas, planejadas em benefício exclusivo do saber produtivo em detrimento da formação humana. Duas condições possibilitam esse poder ao professor: o compromisso ético e a competência social.

O compromisso ético do docente surge pelo descobrimento da dimensão ética da profissão pela sensibilidade diante da dignificação do ser humano e pela necessidade e responder às demandas dos alunos. Oposto a isso é o trabalho alienado, caracterizado pelo mero cumprimento de ordens e pela execução de planos concebidos por especialistas ou outros professores.

A competência social requer a relação humana positiva, enriquecedora para os alunos e gratificante para o professor. Os problemas de autoridade em aula, deteriorados pelas práticas de vigiar e castigar, não deve apoiar-se na legitimidade administrativa e no poder classificador, mas numa maior credibilidade ganha pelo professor. A sensibilidade ante às diferenças escolares fará possível um clima emocional ótimo que se traduz em melhor desenvolvimento de quaisquer dos alunos. Essa competência social aumenta em qualidade à medida em que o professor exige mais de si mesmo autocrítica constante.

Na opinião de Pérez (1988), a ação docente poderá vir-a-ser uma ação que instrumenta o saber cultural para dignificar e elevar a condição humana, condição que se traduz em realidade por meio do uso do saber formativo-educativo, recuperador do ensino. Ação docente que se diferencia daquela que alija ao transformar no ensino o saber -cultural em um saber estritamente produtivo-profissional-seletivo. O critério para o vir-a-ser de uma ação docente nestes moldes, é delinear a especificidade da ação docente nas escolas e que esta ação seja dotada de sentido/direção.

Mais que oferecer informação deve-se provocar a construção crítica desta e sua organização racional. A construção crítica do conhecimento empírico implica o contraste de teorias e pareceres, o discernimento entre diferentes opções morais e políticas, o desenvolvimento de processos cognitivos e de resistências afetivas. O ensino se produz no grupo-classe onde o intercâmbio vivo de necessidades, interesses e pensamentos ultrapassam o marco de relações acadêmicas. O efeito prático nos alunos a curto, médio e longo prazo ultrapassa os objetivos pretendidos e previsíveis.

O conhecimento profissional do docente deve permanecer em constante estado de evolução e aperfeiçoamento por tríplice exigência: a) existência do conhecimento que científico se aperfeiçoa rapidamente e dos produtos do pensamento, da cultura e da arte da comunidade social, devem ser base do currículo escolar; b) a realidade do desenvolvimento contínuo do conhecimento propriamente profissional do docente, de caráter psicopedagógico que capacita o docente para intervir, experimentar e refletir sobre sua prática e valor e pertinência dos projetos educativos que desenvolve; c) a consciência de que a sociedade evolui aceleradamente em suas estruturas materiais, instituições e formas de organização da convivência, refletindo-se na mudança das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações de alunos.

A dimensão utópica e inacabada do desenvolvimento humano individual e coletivo e a existência inevitável de espaços de intermediação no pensamento e conduta do aluno/professor invalidam a pretensão tecnológica de derivar do conhecimento teórico, técnicas que governem mecanicamente a prática na sala de aula e escolas.

O melhor instrumento de intervenção é sempre a capacidade de reflexão, experimentação e avaliação do próprio professor. Assim posto, o caráter singular, incerto e criador da sala de aula e a própria prática docente e a necessidade não só de compreender e interpretar a realidade e intervir sobre ela requer conhecimento profissional peculiar para poder fazer a intercessão entre a teoria e prática, a técnica e a arte. Exige elaboração e depuração dos componentes teóricos que são eficazes na prática e um longo processo de formação, de intervenção prática e de análise teórica, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades de reflexão, contraste de idéias e discernimento de opções éticopolíticas, de formação de destrezas e desenvolvimento de capacidades artísticas de intervenção.

O caráter heterogêneo e desigual da realidade escolar requer a formação de capacidades para o professor poder enfrentar as diferenças. Contrariamente, a preparação tem sido para o professor trabalhar com um aluno ideal, abstrato e com classes homogêneas, formação que tem ajudado no fracasso escolar e o abandono físico e psicológico dos que não se situam nesse "ideal".

Por outro lado, a intervenção eficaz pelo professor / pedagogo é aquela capaz de enfrentar diretamente o problema da desigualdade de origem, a atenção às necessidades individuais, às possibilidades e riqueza potencial de um desenvolvimento diverso e plural.

Segundo Santos (1988), para conseguir formar a competência e dedicação profissional docente das, as condições necessárias para a atividade educativa faz-se necessária uma política

educativa para a formação profissional do professor:

1. A formação docente deve adquirir o caráter profissional de trabalho especializado de que carece a atualidade. Todos os professores, seja qual for o sistema educativo no qual intervenham, devem formar-se como docentes, ou seja, devem adquirir competências profissionais que lhes permitam intervir não só ensinando como também provocando a aprendizagem e a reconstrução permanente do conhecimento adquirido, de modo que o conhecimento se converta em instrumento privilegiado de reflexão e de atuação racional;

2. O caráter profissional da formação docente requer a complexa e enriquecedora fusão da teoria e da prática; da ciência e a arte; da sensibilidade e a razão; da lógica e a intuição. Impõe-se um longo processo de formação do pensamento prático do docente, não só como esquemas teóricos, mas também como estratégias de intervenção, reflexão e valorização da própria intervenção;

3. A prática e a reflexão sobre a prática deve converter-se em eixo do currículo de formação do professor. O conhecimento nos programas de formação deve estar referido à prática, e por isso deve questionar e aprofundar os esquemas conceituais, a constelação de problemas e instituições que surgem no diálogo com a situações conflitivas da aula. Não obstante, apoiar-se e partir da prática não pode significar em nenhum caso a reprodução acrítica "de los apriori", esquemas e teorias que regem uma prática empírica e se transmitem como inquestionáveis de geração em geração;

4. Pelo contrário, o conhecimento na ação, o saber fazer, só pode ser competente ante uma realidade incerta, conflitiva e cambiante, quando é flexível por assentar-se na reflexão e sobre a ação. Isto supõe partir da prática para analisar as situações, definir os problemas, elaborar procedimentos, questionar normas, regras e estratégias utilizadas de forma habitual e automática, explicitar os procedimentos de intervenção e de reflexão durante a ação. Assim mesmo, exige repensar os esquemas mais básicos, as crenças e teorias implícitas que, definitivamente determinam as percepções, os juízos e as decisões que o professor toma nas situações divergentes do ensino interativo. A prática, assim concebida, é um processo de investigação; mais que um procedimento de aplicação é um processo de intervenção na ação;

5. A formação do profissional docente inclui, portanto, a aquisição de conhecimentos científico culturais, base de seu objeto de ensino, a aquisição de conhecimentos profissionais e o desenvolvimento de capacidades, destrezas e atitudes propriamente docentes. Uma bagagem tão ampla e densa de conhecimentos e capacidades requer uma formação em nível superior. Esta proposta, hoje, está sendo contemplada na nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Artigos 61 e 62.

Por isso, como o faz Pérez (1988), considero necessário o nível de licenciatura para todos os tipos de professores, independentemente do nível educacional onde exercerá sua função. Porém, é preciso que os currículos e as práticas formadores estejam comprometidas seriamente com a dignificação da formação inicial do professor. A formação profissional do docente é um processo contínuo que tem início durante sua formação inicial e deveria continuar em serviço, pautada na investigação, na experiência e no aperfeiçoamento e em parceria cooperativa entre as escolas, universidades, centros de estudos, agências financiadoras etc.

A formação continuada deve estruturar-se alternando períodos de explicitação e reflexão sobre o conhecimento prático ou baseado no senso-comum, com períodos de reflexão teórica, com períodos em que os professores possam realizar as inovações por eles propostas para suas aulas e escolas e períodos de avaliação do que se propuseram fazer e assim ciclicamente, procurando melhorar a qualidade educativa de sua prática cotidiana

Vejo o professor como a unidade básica de mudança, situado no contexto de sua sala de aula e de sua escola. O conhecimento elaborado e compreendido como conhecimento prático ou baseado no senso-comum é o ponto de partida do projeto de melhoria de sua ação pedagógica.

Em geral, os cursos têm apresentado pelo menos três falhas técnicas sérias: a) falta de dimensionamento do papel profissional que desempenhará na instituição; b) falta de fundamentação teórica capaz de constituir-se no estofo e na explicação das ações e posturas assumidas na prática profissional e c) falta de estágios que criem oportunidades para o aluno verificar e retificar as proposições teóricas através de uma metodologia adequada a este exercício.

O problema da formação continuada do profissional de educação infantil em serviço é uma questão que urge ser estudada de forma articulada com a formação inicial.

DA NECESSIDADE E VALOR DE AVALIAR PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL

Neste estudo, o tipo de avaliação escolhido foi o da abordagem qualitativa que se baseia em quantidade e riqueza de informações detalhadas sobre o objeto a ser avaliado. O modelo de avaliação aproxima-se da avaliação naturalística, pois está comprometida com a descrição, interpretação de um fenômeno e sugestão de transformações e ajustes necessários. Por isso, a pesquisa foi delineada nos moldes da pesquisa-ação com a finalidade de realizar uma pesquisa avaliatória, pois está interessada em avaliar como determinada técnica, método e

estratégias permitem ao aluno a aprender e se formar para a profissão docente e obter generalizações de causa e efeito.

A avaliação pretendeu aferir resultados em relação às técnicas, método e estratégias de ensino, as disciplinas envolvidas e as práticas escolhidas, tendo a aprendizagem dos sujeitos participantes do estudo como base.

Resultados são, neste estudo, as conseqüências produzidas pelos processos assumidos. Processos são, neste caso, atitudes, meios ou maneiras que consideram os sujeitos, escolhidas para alcançar os resultados esperados. Por isso, a avaliação não pôde ter como foco a atribuição de notas/conceitos ou fazer classificações em relação aos sujeitos envolvidos.

Entendendo que o ensino ocorre por meio da combinação de atividades do professor e dos alunos, método, técnicas e estratégias de ensino dizem respeito a maneira de o professor enfrentar o desafio de organizar e apresentar o conteúdo escolar de modo que o aluno tenha condições de elaborar conhecimentos e informações na escola. Não os assumimos como sinônimos.

São, contudo, termos diferentes, porém, cujos significados para a prática pedagógica se articulam e se complementam.

Método de ensino, é um conjunto de princípios e processos gerais adotados pelo professor para promover a aprendizagem dos seus alunos. Técnica de ensino é o conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos específicos fundamentados num método, desenvolvido pelo professor ao ensinar, e estratégia de ensino é a maneira particular de estruturar, organizar e realizar o ensino mediante a utilização de técnicas selecionadas como base no método adotado.

O conjunto de técnicas, método e estratégia precisa articular-se para promover a relação professor-aluno favorável ao processo de ensinar e aprender, se harmonizar com as características dos alunos, ativando o desenvolvimento de todo seu potencial, manter relação com o conteúdo ensinado e ser um meio para o aluno construir seus conhecimentos. Contudo, não significa que a solução dos problemas enfrentados pelos formadores de educadores infantis se reduzam a questão de métodos, técnicas e estratégias.

Na verdade, adotei a soma da verificação de resultados com a avaliação do processo. Segundo Gardiner, 1998, a verificação dos resultados revela quais e quantos objetivos foram atingidos com o processo e a avaliação do processo permite saber quais foram os processos responsáveis pelos resultados alcançados.

Tal combinação revela a compreensão de que a avaliação vista apenas como verificação e entendida como mensuração de resultados não oferece as informações necessárias à tomada de uma posição em favor da melhoria do ensino e

aprendizagem. O processo avaliativo se completa aliando o ato de verificar ao de avaliar, ou seja, de fazer interpretação e o julgamento de valor dos resultados obtidos.

Sendo assim, utilizamos a avaliação do tipo diagnóstica (no início e durante o processo), a formativa e a somativa. A primeira é aquela que pretende identificar conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e verificar a causa de repetidas dificuldades. A segunda "é aquela feita uma ou mais vezes com base em dados de verificação adotados durante..." (Gardiner, 1998, p. 35) o tempo de duração do curso. Ela fornece "feedback" que pode ser utilizado para interferir modificando, melhorando o processo em desenvolvimento. A conseqüência é a melhoria dos resultados. A terceira é "a avaliação realizada na conclusão ... de um curso." (Gardiner, 1998, p. 36.). Este tipo de avaliação tem como finalidade fazer julgamentos sobre a adequação e valor da atividade que foi concluída. Tem como conseqüência tomar medidas tais como continuar, referendar ou eliminar um determinado trabalho.

Outro aspecto fundamental em avaliação é a elaboração dos critérios nos quais ela irá se basear.

Critério é o referencial valorativo, definido de início, em função do qual é feito um julgamento; designa o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, julgar e estimar. Os critérios devem ter relação com a área a que se referem e ao contexto teórico com o qual estão envolvidos.

PROJETO FÊNIX: técnica e estratégia de ensino adotados no desenvolvimento do estudo e da proposta de intervenção pedagógica

Para viabilizar a idéia de desenvolver propostas de intervenção pedagógica em salas de aula pré-escolar, o PROJETO FÊNIX desenvolveu-se segundo etapas interligadas:

1. Apresentação da proposta ao Secretário da Educação do Município para apreciação e tomada de decisões para sua viabilização;
2. Apresentação aos professores pré-escolares e levantamento de nomes dos interessados;
3. Encontro entre as alunas da habilitação e os professores para orientações, promover os primeiros contatos, esclarecer dúvidas e fazer acordos que pudessem organizar o início da realização do trabalho;
4. Investigação das necessidades e interesses (entrevistas, observações em sala de aula, avaliação das crianças) dos professores participantes, dos saberes dos alunos destes, tendo em vista o tema que escolheu;
5. Análise, interpretação dos dados obtidos e proposição de linhas gerais de ação, pelas alunas, junto aos professores participantes;

6. Concepção e redação pelas alunas das propostas de intervenção pedagógica e avaliação de sua pertinência pela professora, antes do início de sua execução;

7. Execução das propostas de intervenção pedagógica pelas alunas e professoras pré-escolares nas salas de aula desta últimas sob minha orientação direta. Esta fase tomou o tempo de um ano letivo e ocorreu por meio de encontros entre aluna e professora pré-escolar, na escola em que a professora lecionava, para organizar as ações de ambas em sala de aula. Os horários foram estabelecidos entre ambas, assim como os momentos em que a aluna executou juntamente com a professora o que planejaram, os momentos em que uma ou outra apenas observou para avaliarem posteriormente e os momentos em que a professora atuou independentemente etc. O processo de execução foi permeado e orientado pelo de avaliação;

8. As aulas (na universidade) aconteceram de modo que as alunas tivessem as informações e elaborassem os conhecimentos necessários à sua formação e à execução da proposta. Esta consideração tem sido determinante para a seleção das referências bibliográficas das disciplinas e fio condutor das reflexões e orientações;

9. Periodicamente, em horário extra-classe, agendei entrevistas semi-estruturadas permeadas de orientações individualizadas com as alunas para avaliar o andamento do trabalho e planejar conjuntamente suas ações futuras;

10. Foram feitos registros das manifestações relevantes das crianças pertencentes às salas de aula onde foram desenvolvidas as propostas de intervenção: no decorrer de todo o processo, professor participante e aluna deveriam registrar as ações desenvolvidas, a avaliação feita e os resultados alcançados;

11. Foi elaborado relato público de experiência e dos resultados alcançados no ano de 1997 e feita a Comunicação pública dos resultados de cada proposta de intervenção pedagógica. Cada aluna e professora relataram o trabalho realizado e os resultados alcançados. Este momento foi aberto a todos os profissionais do ensino pré-escolar interessados. A avaliação posterior indicou ser esta uma ação positiva para alunas, professoras e interessados;

12. No ano de 1998 não aconteceu o relato público devido à greves freqüentes das professoras pré-escolares. Em seu lugar foi proposta como atividade obrigatória a publicação dos trabalhos realizados, em forma de artigo, na revista Nuances do curso de Pedagogia da FCT/UNESP;

13. Avaliação final coletiva: em sala de aula (universidade) foram avaliadas as expectativas dos alunos e a aprendizagem;

14. Avaliação final individualizada. Em horário agendado (na universidade) para

entrevista, as alunas apresentaram resultados da proposta de intervenção pedagógica em relação a si mesmas, às professoras parceiras e aos alunos. Num segundo momento avaliaram este tipo de trabalho proposto para sua formação e a proposta de intervenção pedagógica que desenvolveram;

15. Avaliação final individual com as professoras, feita pelas alunas com base num roteiro comum.

RESULTADOS OBTIDOS EM RELAÇÃO ÀS ALUNAS E ÀS PROFESSORAS PRÉ-ESCOLARES

Os dados obtidos foram analisados e interpretados tendo em vista os objetivos deste estudo e os critérios de avaliação elaborados para julgar as ações desenvolvidas, sumariados a seguir: A) Elaboração criativa e individual da proposta de intervenção pedagógica; B) Invenção de soluções próprias aos problemas postos pela dinâmica da sala de aula pré-escolar; c) Domínio teórico ao argumentar, propor, contrapor, seja verbalmente ou por escrito; d) Indução, dedução, inferência, estabelecimento de relações e reconstrução de contextos; e) Aplicação prática dos instrumentos teóricos estudados, utilizando-se de idéias e conteúdos fundamentais das disciplinas estudadas.

As alunas foram unânimes em afirmar que a proposta de formação inicial (método, técnica e estratégia de ensino) adotada para a condução das disciplinas "Prática de ensino do pré-escolar", "Metodologia do ensino pré-escolar" e Planejamento e avaliação de atividades para a pré-escola" ministradas na Habilitação para o Magistério Pré-escolar no curso de Pedagogia da FCT/UNESP são as mais adequadas segundo o objetivo de formar profissionais para a docência no nível pré-escolar nas competências técnica, humana e político-social.

Suas justificativas às avaliações realizadas convergem para o fato de não serem expostas durante as horas de estágio obrigatório à situação de observadoras e juízas do trabalho de outrem sem qualquer compromisso com o julgamento feito, pois não têm, neste caso, a exigência de intervir para acrescentar saberes, melhorar a prática pedagógica etc. Este procedimento geralmente utilizado na disciplina Prática de Ensino têm, segundo as alunas, colaborado para reforçar o distanciamento e o descompromisso para com os problemas educacionais, como também, para formar o profissional alienado.

Apontam como práticas que as favoreceram: 1) a troca de idéias com uma profissional no exercício da docência pré-escolar; 2) a necessidade de atuar efetivamente com crianças pré-escolares; 3) a exigência de aprofundar os conhecimentos para poder planejar, executar e avaliar as ações numa sala de aula; 4) a necessidade de conceber um trabalho, pô-lo em prática e avaliá-lo para transformar uma realidade;

5) a necessidade concreta de relacionar a teoria com a prática pedagógica no âmbito escolar.

Afirmam que, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de por em prática algo que planejaram. Dizem ser altamente positivo para a formação do professor, pois supera a prática de fazer planos/projetos etc. apenas para entregar como tarefa ao professor de estágio com a finalidade única de obter nota.

Outra qualidade apontada neste trabalho é o fato dele impulsionar o aluno a não se acomodar numa situação de receptor de conhecimentos e informações do professor, como também, provocar o comprometimento maior com a própria formação e profissionalização docente. Isto ocorre porque conhece uma realidade educacional, faz sua crítica, porém, precisa propor e realizar a intervenção na prática pedagógica existente visando sua melhoria e/ou seu aperfeiçoamento, considerando que se vê diante da necessidade de ter que lidar com as (im)possibilidades e contradições do professor e da sala de aula.

Também, a necessidade de realizar a intervenção pedagógica em parceria trouxe, segundo as alunas, o difícil aprendizado de trabalhar com e não fazer por alguém, cair no engano de dizer o que deve ser feito ou apenas apontar os erros cometidos. Este aprendizado veio por meio da necessidade de juntas conhecerem os problemas, buscarem as soluções, relacionarem o conhecimento teórico acerca de uma tema com sua possível prática pedagógica, se aproximarem mais das crianças, de suas necessidades e interesses e se depararem com a concretude do cotidiano da sala de aula.

Foi unânime entre as alunas a indicação de mudança na forma de pensar, variando entre elas o conteúdo do pensamento modificado. As mudanças ocorreram em relação a como concebiam a criança pequena, como concebiam a função do planejamento e da avaliação do ensino e do próprio trabalho pedagógico e da função pedagógica da educação pré-escolar e do professor pré-escolar.

As alunas que puderam sair-se melhor neste tipo de prática foram aquelas mais autônomas intelectual e moralmente, pois era uma constante a exigência de analisar de forma radical uma dada realidade, poder dar explicações fundamentadas ao elaborar formas de intervenção, executar e avaliar para retornar à prática com novas idéias, formas ou maneiras de conduzir o ensino e, ainda, lidar com as concepções da professora, suas contradições, seus avanços e recuos diante do trabalho proposto.

Um problema inicial detectado foi a dificuldade real destas alunas em se perceberem capazes de realizar um trabalho como este. Inicialmente foi preciso driblar a insegurança, a baixo auto-estima e o medo de se arriscar diante do novo, do compromisso com uma parceria, com uma sala de aula. Aliada a esta questão

compareceu a ausência de uma série de conhecimentos prévios não construídos durante a graduação – pedagogia – e necessários a efetivação deste tipo de prática de formação docente. Foi preciso muito trabalho e persistência na proposta elaborada para as disciplinas nestes dois sentidos para o trabalho começar a fluir e cada aluna perceber que não havia como recuar e adquirir ritmo próprio segundo sua proposta de intervenção pedagógica e o contexto para o qual foi concebida.

As alunas, em sua maioria, indicaram na avaliação final que se descobriram capazes de realizar concretamente um trabalho, de alcançar resultados e perceberam, não sem certa angústia que para consegui-lo é preciso seriedade, trabalho, dedicação, perseverança, revisão de concepções, crenças, reflexão constante sobre o próprio fazer pedagógico e sobre o que o fundamenta, como também, muito estudo para vencer as próprias dificuldades e aquelas que são geradas pelo processo vivido em sala de aula pré-escolar.

Um fato que precisa ser registrado diz respeito à atitude de apenas uma das 10 (dez) alunas participantes que manifestou uma preocupação com o número de horas de estágio que deveria cumprir ao desenvolver sua proposta de intervenção pedagógica. As restantes tinham como enfático o compromisso em realizar sua proposta da melhor forma, alcançado bons resultados de modo especial em relação aos alunos da sala de aula onde atuaram.

Um problema sério que prejudicou muitas das alunas e professoras foi o descompromisso de várias das estagiárias do magistério de 2º. Grau que tinham o papel de realizar estágio de regência nos momentos em que professora e aluna faziam sessões de estudo, avaliação e planejamento das ações na escola. Suas ausências constantes impediam tais ações em várias ocasiões.

Segundo as alunas, é muito difícil estudar e refletir em parceria com os professores, pois têm pouca disponibilidade pessoal e afetiva para tanto, aliada à dificuldade em ler e compreender o significado do texto, fazer inferências, relacionar teoria e prática. Estas dificuldades, também eram comuns ao grupo de alunas em graus e com características diferentes.

Neste sentido, ugerem, pois, que este tipo de trabalho considere a necessidade de propor exigências elaborando estratégias para provocar a leitura, o estudo e reflexão mais sistemáticos por parte das professoras participantes.

Segundo a maioria das alunas deveria haver relato oral e público dos trabalhos feitos, bem como a exigência de redigir o artigo, pois provocam ações e sistematizações diferenciadas em relação ao assunto estudado, porém, complementares ao final dos trabalhos. Ao fazer comunicação oral podem divulgar e informar, trocar idéias, receber sugestões e críticas; favorece a perda do receio de comunicar o próprio fazer. Ao escrever permite fazer avaliação do trabalho

realizado e organizar em um patamar superior de compreensão os conhecimentos elaborados no decorrer do processo.

É interessante concluir dizendo que no início de todo o processo houve grande resistência e certa agressividade por parte das alunas em relação ao autor do Projeto Fênix, pois era representante de uma proposta incômoda. Porém, após terem realizado todo o percurso aprovaram unanimemente, inclusive, afirmando que se as disciplinas do curso de pedagogia que exigem estágio em salas de aula fossem oferecidas com esta metodologia de estudo, voltariam a fazê-las.

Fazem tal afirmação para explicitar que realmente aprenderam, desenvolveram habilidades e atitudes, adquiriram instrumentos necessários ao enfrentamento de uma sala de aula pré-escolar e entenderam seu papel em relação aos alunos e a função pedagógica da educação pré-escolar.

As professoras, por sua vez, aprovam e desejam a continuidade deste tipo de ação porque afirmam ser uma oportunidade ímpar para trocar experiências e idéias com pessoas com conhecimentos diferentes, podem discutir e encontrar novas formas de realizar seu trabalho, têm a oportunidade de fazer leituras e ter acesso a referencial teórico atualizado, permite uma revisão do trabalho que já faz. Este tipo de parceria encoraja e apoia nos momentos de desânimo, enquanto têm a ajuda e o acompanhamento para o trabalho em sala de aula do qual necessitam.

Pude detectar que acontece uma auto-valorização do próprio fazer por parte da professora, mas também um certo incomodo inicial diante da necessidade de planejar suas ações tendo como referencia o entendimento radical do seu fazer pedagógico, do que seus alunos estão realizando, aprendendo e explicitando como sendo novas necessidades e anseios. Há uma certa decepção ao compreender o significado da parceria, ou seja, a aluna não tem o papel de alguém que vem indicar fórmulas prontas e infalíveis saídas dos bancos da universidade, tampouco tem prontas todas as respostas e soluções aos problemas e exigências da sala de aula. É justamente a ultrapassagem desta forma de conceber a parceria que detona um processo cooperativo e comprometido com os alunos no sentido de buscar ser sujeito do fazer pedagógico e propiciador de situações de aprendizagem mais significativas e promotoras de habilidades, de hábitos e de conhecimentos no nível de ensino pré-escolar. Vemos criadas as condições para a elaboração das competências técnica, humana e político-social do professor em formação e daquele que já está exercendo a docência, portanto, por meio de práticas de formação em serviço mais efetivas.

Existe grande resistência em analisar profundamente a própria prática, de compreender as razões dos problemas que enfrentam nas situações de ensino. Também, em sua maioria, anseiam por uma variedade de sugestões de atividades logo de início, de materiais a serem

adotados etc. e rechaçam as situações que privilegiam a busca de fundamentação para suas ações, de modo que possam relacionar teoria e prática e tomar as melhores decisões em favor da aprendizagem e produção de conhecimentos pelos alunos. Este é o maior desafio que as alunas encontram, ou seja, estabelecer uma prática de planejar as ações sabendo porque agir de tal modo, o que se quer com esta ou aquela atividade/material e avaliar as ações exercidas para reordenar as futuras ações intervindo de forma a oferecer as melhores condições para que os alunos aprendam, se desenvolvam e produzam novos conhecimentos ou elaborem os que já possuem num patamar superior de compreensão. Por outro lado, as alunas vêm diante da necessidade de superar o equívoco de nunca sugerir, ensinar técnicas, estratégias ou métodos adequados a condução das ações em sala de aula. Têm que aprender a decidir pela melhor forma de realizar, porém, sem impor, sem dogmatizar, nem propor sem refletir sobre os pressupostos que subjazem qualquer decisão deste tipo.

A maior dificuldade das professoras ocorreu em relação a avaliação dos seus alunos. Há uma falta de conhecimento sobre como avaliar a criança pré-escolar somada a uma dose de desvalorização ou de desconhecimento do valor de acompanhar e registrar suas observações sobre as manifestações relevantes das crianças para poder intervir adequadamente, pautadas no conhecimento do processo vivido pelos alunos. As professoras resistiram muito ao registro diário, tornando a avaliação defasada.

Outra questão a ser revista é a que se refere ao comportamento de alguns professores enfatizarem as horas que teriam no certificado de participação neste tipo de oportunidade oferecida pela universidade em detrimento do seu objetivo. As alunas que vivenciaram esta atitude não obtiveram os resultados esperados para suas propostas de intervenção pedagógica, pois as professoras não se comprometeram, não assumiram como sua a proposta de trabalho. Mantiveram uma atitude de indiferença e distanciamento das tentativas das alunas de direcionar ações intencionais em sala de aula. Casos deste tipo demonstram que a participação voluntária nesta iniciativa pode acontecer motivada não pelas vantagens pedagógicas à profissão, à docência.

Os temas escolhidos pelas professoras, em sua grande maioria, permaneceram em torno da leitura e escrita. O diagnóstico inicial realizado pelas alunas explicitou a preocupação enfática, presente entre os professores da Rede Municipal de Ensino, com a preparação da criança para o ensino fundamental. Isso aconteceu em 1997 e 1998 e tem chamado a atenção quanto às ações futuras do Projeto Fênix em relação a forma de escolher os temas que darão sustentação às propostas de intervenção pedagógica, cabendo uma avaliação desta ocorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Este estudo comprova mais uma vez que a carência de propostas bem articuladas, espaço e tempo para o docente em formação e aquele no exercício da docência elaborar seu saber, seu saber ser e seu fazer pedagógico, impede-os de vivenciar mudanças posturais significativas com relação à prática educativa.

Ao propor neste projeto (que deu origem a este estudo) a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão tinha presente a preocupação de juntar os objetivos da comunidade, da rede municipal de ensino pré-escolar e da universidade no sentido de aprimorar a qualidade da educação e constituir a visão da finalidade da educação pré-escolar que é aliar educação e cuidados. As alunas e professoras puderam dar início ao redimensionamento destas funções ao pensarem sobre sua prática pedagógica e nos seus fundamentos.

O estudo, ao fazer opção pelas práticas adotadas, pretendia que a formação do educador pré-escolar e sua formação em serviço ocorresse com base na formação das competências técnica, político-social e humana, visto que são fundamentais para a constituição de uma prática pedagógica contextualizada, democrática, formadora do homem e do cidadão e capaz de promover situações de ensino possibilitadoras da aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade e produtoras de novos conhecimentos e do desenvolvimento infantil, segundo suas peculiaridades e singularidade.

Os resultados deste estudo (1997-98) vêm provocando a avaliação das ações e de práticas de formação no âmbito da Habilitação para o Magistério Pré-Escolar, pois os alunos questionam ações que não favorecem sua formação competente e já foi criada uma cultura sobre a forma como serão alunos nas disciplinas que fazem parte do Projeto Fênix.

O curso de Pedagogia da FCT/UNESP, por sua vez, tem recebido sérias críticas dos alunos graduados e que são capazes de avaliar ações que não contribuíram como deveriam para formar as competências necessárias ao exercício da docência. As críticas se direcionam especialmente às disciplinas que comportam estágios obrigatórios e têm como finalidade instrumentalizar o aluno para ser capaz de elaborar projetos de trabalho e/ou de intervenção, diagnosticar uma dada realidade, planejar ações de intervenção e avaliar, desenvolver trabalhos na área educacional com a auto-confiança de poder realizar, tendo como referência a clareza do papel que têm a exercer como professores e pedagogos. As alunas queixam-se de sempre serem tratadas com certo menosprezo em relação às suas reais necessidades, potencialidades e dificuldades.

Com relação à rede municipal de ensino do município, os resultados têm inquietado no sentido de trazer à tona a necessidade de avaliar o papel exercido pelos formadores. Fato que vem

promovendo a discussão da elaboração de um projeto institucional de formação continuada em serviço para educadores de creches/pré-escolares e do Projeto Político Pedagógico da educação no município e do trabalho em cada unidade de ensino.

As professoras participantes têm redescoberto o prazer de ensinar e de conhecer os resultados das ações que planejaram e executaram em sua sala de aula. Parecem redimensionar o papel que pode exercer uma segunda pessoa pensando o ensino em parceria, diminuindo a resistência em relação a orientação ou colaboração alheia.

Na verdade, as professoras explicitam que precisam de outro profissional para ajudá-las nas questões surgidas quotidianamente, nas decisões relativas às atividades e situações de ensino, na busca de maior criatividade para as aulas, na forma de avaliar e de enxergar a criança, suas necessidades e interesses e para poder dar a necessária continuidade às ações em sala de aula. Este fato tem levado ao questionamento do papel do pedagogo e da finalidade das orientações pedagógicas que tal profissional conduz junto aos professores, como também, nos faz avaliar o tipo de formação inicial que tal profissional teve durante a graduação.

Parece que a universidade e os profissionais responsáveis pela formação em serviço resistem mais às reformulações e às mudanças em relação aos modelos enraizados quando o assunto é formação de profissionais para a educação do que os docentes em exercício nas escolas públicas, contrariamente ao que se pensa a respeito.

O Projeto Fênix: mudança de paradigma para a formação e continuada de educadores para a pré-escola continuará existindo, segundo seus objetivos, porém, considerando os resultados do estudo proposto durante os anos letivos de 1997/98. Tais resultados nos levam a fazer várias considerações acerca das ações a serem doravante adotadas para a formação inicial e para a formação continuada em serviço, quais sejam:

1. O formador precisa ser capaz de exercer sua liderança com autoridade constituída pela competência, de tal modo que possa garantir a relação com o aluno/professor baseada no respeito mútuo e na clareza dos diferentes papéis do professor e do aluno/docente, a continuidade das ações, a revisão de atitudes e das ações inadequadas e evitar o desvio dos objetivos pretendidos. É necessário seriedade ao propor ações, ao fazer combinados, ao exigir certas tarefas para que o grupo saiba que existe liderança que não permitirá a desistência, o abandono do trabalho. Mandos e desmandos, falta de continuidade e de respeito pela liderança e de seriedade em relação aos combinados e às atividades obrigatórias aniquila o processo e provoca a desistência pelos sujeitos, seja no processo de formação inicial ou continuada em serviço;

2. A universidade pública pode articular melhor as atividades de estágio e de extensão, alindo-as preferencialmente à pesquisa para desenvolver trabalhos em que seus alunos realizam atividades/tarefas que favoreçam sua formação e diminuam seu distanciamento para com a realidade da escola pública brasileira. Será buscado maior apoio neste sentido para este Projeto;

3. As exigências da escola, do ensino não combinam com o tipo de estágio usual. Segundo a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira as horas de estágio aumentaram. Será proposto de agora em diante um teto mínimo de horas/aula na sala de aula. Não bastarão e apenas fortalecerão os equívocos atuais se as práticas de formação não se modificarem concomitantemente. Por isso, a metodologia de formação para as disciplinas que compõem o Projeto Fênix será mantida com as alterações que indicamos, considerando, também, que ela teve aprovação de seus maiores interessados, os alunos;

4. A oportunidade de professores da rede pública participarem voluntariamente de um projeto como este e receber um certificado com horas/aula incentiva o professor e continuará a existir, porém, algumas exigências serão postas, tais como: necessidade de leituras obrigatórias relacionadas ao tema da proposta de intervenção pedagógica; haverão alguns conteúdos em comum sobre educação pré-escolar que alunas e professoras deverão ter domínio e que serão tratados em sala de aula na universidade, sendo a presença obrigatória. Deverão ser organizados encontros de professoras com o autor do projeto para discussão das concepções de educação, criança etc. que apresentarem entre outras;

5. O tema que dará origem à proposta de intervenção pedagógica não mais será sugerido apenas pela professora pré-escolar e assumido pela aluna. Adotaremos a prática (experimental) de juntamente às alunas escolher um assunto em comum, mais abrangente, de interesse da classe e relacionado ao contexto pré-escolar e propor à rede municipal de ensino. As professoras tomarão conhecimento do assunto e sugerirão, segundo o assunto proposto, temas mais específicos considerando seus interesses e necessidades, acompanhados de uma justificativa por escrito. Isto permitirá às alunas ter seus interesses melhor atendidos e às professoras será provocada a atitude de proceder a delimitação prévia do que querem aprender e/ou aprofundar, fato que não vinha ocorrendo de forma sistemática;

6. Um assunto amplo e em comum, permitirá ainda superar um problema surgido em 1997 e 98. As alunas graduadas não chegam ao curso com autonomia e habilidades necessárias para a pesquisa bibliográfica, para seleção de material de leitura e estudo. Falta-lhes habilidades para o estudo e leitura e para propor a fundamentação teórica segundo o contexto da sala de aula, para redigir etc.. Um único assunto permitirá que se oriente sistematicamente alunas e

professoras, promovendo possibilidades de maior aprofundamento e de troca entre professor e alunos e entre pares;

7. A proposta de intervenção pedagógica não mais será redigida apenas pela aluna, após fazer o diagnóstico da sala de aula na qual atuará. Desde as etapas preliminares de delimitação do tema, explicitação das razões para tê-lo escolhido, avaliação dos conhecimentos prévios da professora e dos seus alunos etc., assim como a proposição da intervenção a ser executada serão feitas em parceria, visando promover maior comprometimento da professora e fundamentação para as ações futuras. Foi avaliada a dificuldade por parte de algumas das professoras em construir identidade com a proposta redigida com base no diagnóstico de sua sala de aula como ocorreu;

8. Será mantido o relato público, no final do 2º. Semestre, aberto à participação de professores pré-escolares interessados. Em seguida, será atividade obrigatória de encerramento das disciplinas envolvidas no Projeto Fênix a redação de artigo para publicação. Ambos serão atividades de final de curso e obrigatórias disciplinas que integram este projeto;

9. Será incluída ao final do 1º semestre uma breve comunicação dos resultados parciais dos trabalhos, com a finalidade de promover a troca de idéias e experiências, assim como a avaliação e redirecionamentos pelos pares;

10. As orientações periódicas feitas anteriormente apenas às alunas, passarão a ocorrer obrigatoriamente com a presença das duplas parceiras a cada bimestre;

11. O trabalho desenvolvido em 1997/98 evidenciou a necessidade do formador conhecer previamente as concepções das alunas e das professoras pré-escolares sobre educação pré-escolar, infância entre outras, para nelas atuar visando dar significação às propostas de ensino e promover a transformação de concepções contraditórias e distantes da concepção de educação infantil que alia o educar aos cuidados;

12. Finalmente, o maior desafio a ser enfrentado: envolver os outros professores da Habilitação para o Magistério Pré-escolar neste tipo de trabalho, provocando ações interdisciplinares no curso.

O estudo permitiu confirmar que a concepção de formação e o método escolhidos, as estratégias e técnicas utilizadas para a formação inicial e continuada são adequadas e permitem alcançar melhores resultados que as práticas habituais, porém, não são conclusivas e finais. O estudo prosseguirá testando as novas ações, avaliando-as e criando outras mais adequadas, considerando que o que se deseja é que o educador infantil seja formado por meio de ações durante as quais necessite se relacionar e se comunicar com o outro, ao explicitar o que o motiva intrinsecamente para a profissão, ao ter problemas para resolver e ter que escolher como fazê-lo, ao propor uma forma de fazer

diferentemente, compreender seu novo fazer e elaborar para si uma nova concepção de educação infantil, de criança etc. que norteie sua atuação

profissional cotidiana nas Instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- Formação Continuada de professores: realidades e perspectivas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**, 1, 1991, Portugal. Anais... Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- FUSARI, J. C., TEREZINHA, A. R. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 36, p.37-45, 1995.
- GARDINER, Lion F. Verificação e avaliação: conhecendo e julgando resultados. **Avaliação em instituições de ensino superior**, Brasília, v.6, p.31-54, 1998.
- GOMÉZ, I. G., RUZAFÁ, J. M. Un proyecto de formación en y para el centro. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, v.213, p.57-61, 1993.
- GUIMARÃES, Célia Maria. **O ensino da leitura e escrita na pré-escola** (o processo de ensino da leitura e escrita: idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente-SP. Marília: UNESP, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
- IMBERNÓN, F. Modelos y estrategias. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, v.161, p.77-9, jul/ago, 1988.
- MACHADO, L. R. de S. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p.83-93, set/nov., 1995.
- PÉREZ, Ángel. Autonomía y formación para la diversidad. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, v.161, p.8-11, jul/ago, 1988.
- PORLÁN, Rafael. Del pensamiento a la investigación. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, v.161, p.22-4, jul/ago, 1988.
- SÁ, Márcia S. M. Mourão. A formação do educador para a pré escola - a chave do tamanho. **Revista Criança**. Brasília, n.25, p.15-27, 1993.
- SOUSA, ANA M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. São Paulo: Papirus, 1996.
- TRANCREDI, Regina Maria S. A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 9, 1998, Águas de Lindóia-SP. Anais... Águas de Lindóia: s.n., 1998. p. 358-75.