

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OLIVETTE RUFINO BORGES PRADO AGUIAR

**REELABORANDO CONCEITOS E RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Natal-RN
abril-2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

OLIVETTE RUFINO BORGES PRADO AGUIAR

**REELABORANDO CONCEITOS E RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira

**Natal-RN
abril-2006**

A282r Aguiar, Olivette Rufino Borges Prado.

Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil/ Olivette Rufino Borges Prado Aguiar. Natal, 2006.
253 f. : il

Tese (Doutorado em Educação) UFRN,2004
1. Educação Infantil. 2. Aprendizagem. 3. Prática Pedagógica. 1.
Título-

CDD 372

OLIVETTE RUFINO BORGES PRADO AGUIAR

Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Salonilde Ferreira
Orientadora – UFRN

Professor Doutor Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Examinador externo – UNESC

Professor Doutor Fernando Antônio Oliveira Marques
Examinador externo – UFC

Professora Doutora Denise Maria de Carvalho Lopes
Examinadora interna – UFRN

Professor Doutor Francisco Cláudio Soares Júnior
Examinador interno – UFRN

Professora Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Examinadora externa suplente – UFPI

Professor Doutor Jefferson Fernandes Alves
Examinador interno suplente – UFRN

Tese aprovada em 28 março de 2006

Tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Na incessante busca pela realização dos meus sonhos, encontrei pessoas que são parte de mim, que sonharam e sonham comigo, ajudando-me a percorrer o caminho. Algumas não mais estarão comigo no plano físico, tais como meu pai, meu amigo e incentivador, que, ao falar desse trabalho, enchia os olhos de um brilho inconfundível, fazendo-me sentir capaz de vencer este desafio. Outras continuam ao meu lado, minha mãe, cuidando para que o meu caminhar seja mais ameno.

Meu coronel, que compartilha comigo todos os meus sonhos, e rega as flores do caminho por onde tenho que passar.

Meus filhos, Hassan e Tonyara, Olívia Maria, Yasmim Maria e ao meu neto, Prado Neto, que renovam a cada dia minha alegria de viver.

Minha orientadora, Maria Salomilde Ferreira (Saló), que me mostrou o caminho, e me ensinou que todas as dores do mundo não são suficientes para destruir um sonho que sonhamos juntos.

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota, que me mostrou a porta de entrada para a complexa tarefa de conhecer.

Maria de Fátima Cruz (Nenê), que demonstrou que as verdadeiras amizades sobrevivem ao tempo e a distância. Pessoas que compartilharam comigo a realização deste sonho, ajudando-me a percorrer o caminho e as quais eu agradeço, incluindo neste agradecimento:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, UFPI, CAPES/PQI

A Coordenadora do PPGed, Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro e a todos os professores do Programa .

A banca examinadora deste trabalho, Prof. Dr. Paulo Rômulo de O. Frota (UNESC); Prof. Dr. Fernando Antônio O. Marques (UFC); Prof. Dr. Francisco Cláudio S. Júnior (UFRN); Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (UFRN); Profa. Dra. Denise Maria de C. Lopes (UFRN); Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de M. Ibiapina (UFPI).

A todas as professoras que colaboraram com o Projeto de Extensão Universitária: “A reflexão dialógica como ferramenta de ressignificação da prática pedagógica: uma proposta de educação continuada”.

RESUMO

Nesta investigação descrevemos a caminhada de trinta e uma professoras envolvidas com a educação infantil, dentre as quais nos incluímos, em busca de formação profissional que possibilitasse entender a função de educar crianças. Nesse sentido, este grupo de professoras inicia um processo de reflexão intencional, sistemática e volitiva, na tentativa de ressignificar alguns conceitos do cotidiano de vida e de trabalho, articulando-os às suas práticas sociais. Tendo como referência os princípios teóricos e metodológicos da abordagem sociohistórica e da pesquisa colaborativa, o Grupo de Estudos – “A Reflexão Dialógica como Ressignificação da Prática Pedagógica: uma proposta de educação continuada”, motivado pela vontade e necessidade de reelaborar conhecimentos acerca da colaboração, reflexão, educação infantil, brincar e desenvolvimento, caminha ao encontro do novo e percorre, também, o caminho inverso, revisitando conceitos e concepções já consolidadas, confrontando-as e ressignificando-as à luz do próprio esforço e da colaboração dos pares, mediadas pelos Ciclos de Estudos Reflexivos e Sessões de Reflexão Inter/intrapessoal. Podemos afirmar que essas ferramentas auxiliaram o processo de reflexividade posto em ação pelas partícipes, cuja consequência mais importante foi a ressignificação teórica e prática no âmbito da educação infantil. No transcurso desta investigação, pudemos vivenciar alguns pressupostos teóricos e práticos que nos permitiram atribuir ao exercício da reflexividade em colaboração os meios para que as envolvidas resgatassem as ações desenvolvidas, justificassem suas escolhas, confrontassem suas opções teóricas com a de seus pares e com o conhecimento sistematizado, questionassem suas certezas e reconstruíssem, em nível intrapsicológico, o saber elaborado socialmente. Para esse grupo, cuja atividade principal é a profissão docente, o desenvolvimento pessoal e profissional constituiu o objetivo em torno do qual foram articuladas ações e operações possibilitadoras de aprendizagem e reflexão acerca do desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Educação infantil. Colaboração. Reflexão. Consciência profissional. Prática pedagógica. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this research we described the path of thirty one teachers involved with elementary school, among which we included ourselves, looking for professional formation that allowed us to understand the function of educating children. In this sense, this group of teachers begins a process of intentional, systematic and voluntary reflection, in an attempt to give new meanings to daily concepts of life and work, and linking them to their social practices. Having as reference the theoretical and methodological principles of socio-historical approach and collaborative research, the Group of Studies: The Dialogue Reflection as Re-meaning of Pedagogical Practice: a continuous education proposal, motivated by the willing and the necessity of re-elaborate knowledge about collaboration, reflection, infant education, playing and development which meets the new and goes the inverse way revisiting concepts and conception already consolidated, confronting and re-meaning them enlightened by one's own effort and the collaboration of pairs, mediated by Cycles of Reflexive Studies and Inter/intrapersonal Sessions. We can affirm that these tools helped the process of reflexivity put into practice by participants, which most important consequence was the theoretical re-meaning and practice in the ambit of infant education. During this investigation, we could see some theoretical and practice presuppositions which permitted to attribute to the exercise of reflexivity in collaboration the means into which the involved people could rescue the actions taken, justified their choices, confronted their theoretical options with their peers and with the systematized knowledge would question their certainties and rebuild in intra-psychological level, the knowledge elaborated socially. To this group which main activity is the docent profession, the personal and professional development constitutes the objective in which actions were articulated and operations which made learning possible as well as professional development.

KEYWORDS: Infant Education. Collaboration. Reflection. Professional Conscience. Pedagogical Practice. Learning.

RÉSUMÉ

Dans cet investigation on décrit le parcours de 31 enseignants d'enfants, surtout nous memes, en revue dans la formation professionnelle quelques elements afin de comprendre la fonction de l'éducation dès enfants. Ce group d'enseignants mettre en place un processus de reflexissement intentionnel, systematic et volitif, significant quelques concepts de leur quotidien de vie et du travail. Finalement, il s'articule aux pratiques sociaux de celles-ci. Ayant comme référence les principes théoriques et méthodologiques de l'approche sociohistorique et de la recherche collaborative, le Groupe d'Études. La Réflexion Dialogique comme Resignification de la Pratique Pédagogique: une proposition d'éducation continue, motivée par l'envie et le besoin de réélaborer des connaissances sur la collaboration, réflexion, éducation infantile, jouer et développement, va à la rencontre du nouveau et parcourt, aussi, le chemin inversé, en revisitant des concepts et conceptions qui sont déjà consolidées, les en confrontant et les en resignifiant d'après le propre effort et de la collaboration des paires, avec la médiation des Cycles d'Études Réfléchies et Séances de Réflexion Inter/intrapersonnelle. On peut affirmer que ces outils ont auxilié le processus de réflexivité mis en action par les participantes, dont la conséquence la plus importante a été la resignification théorique et pratique auprès de l'éducation infantile. Pendant la recherche, on a pu vivre quelques présuppositions théoriques et pratiques qui nous ont permis attribuer à l'exercice de la réflexivité en collaboration les moyens pour que les êtres concernés reprennent les actions développées, justifient leurs choix, confrontent leurs options théoriques à celles de leurs paires et à la connaissance systématisée, questionnent leurs certitudes et reconstruisent, en niveau intrapsychologique, le savoir élaboré sociologiquement. Pour ce groupe, dont l'activité principale est la profession professorale, le développement personnel et professionnel constitue l'objectif auprès duquel des actions et opérations qui rendent possible l'apprentissage et réflexion du développement professionnel ont été articulées.

Mots-clés: Éducation infantile. Collaboration. Réflexion. Conscience professionnelle. Pratique pédagogique. Apprentissage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: FOTOS, GRÁFICOS E QUADROS

LISTA DE FOTOS

Foto 1	→ Primeiro encontro: apresentação do Projeto de Extensão Universitária-Ipiranga (PI), dezembro de 2003	93
Foto 2	→ Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), maio de 2004	155
Foto 3	→ Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), junho de 2004	168
Foto 4	→ Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), setembro de 2004	175
Foto 5	→ Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), outubro de 2004	182
Foto 6	→ Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), novembro de 2004	190
Foto 7	→ Sessão de Reflexão inter/intrapessoal Partícipe Jasmim - Ipiranga (PI), outubro de 2004	204
Foto 8	→ Sessão de Reflexão inter/intrapessoal Partícipe Rosa - Ipiranga (PI), novembro de 2004	208
Foto 9	→ Sessão de Reflexão inter/intrapessoal Partícipe Girassol - Ipiranga (PI), novembro de 2004	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	→ Dados percentuais de aprovação, reprovação e repetência do ensino fundamental de Ipiranga-PI em relação aos anos de 1995 a 2004	92
Gráfico 2	→ Idade das professoras	121
Gráfico 3	→ Tempo de docência na Educação Infantil	122
Gráfico 4	→ Formação profissional	122
Gráfico 5	→ O que as partícipes consideram ser professor na sociedade contemporânea	127
Gráfico 6	→ Conhecimentos Prévios sobre o Conceito de Colaboração	131
Gráfico 7	→ Conhecimentos Prévios sobre o Conceito Reflexão	132
Gráfico 8	→ Conhecimentos Prévios sobre o Conceito de Educação Infantil	137
Gráfico 9	→ Conhecimentos Prévios sobre o Conceito de Brincar	140
Gráfico 10	→ Conhecimentos Prévios sobre o Conceito de Desenvolvimento	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	→	Necessidades formativas constatadas por meio do questionário, da entrevista e do texto escrito	98
Quadro 2	→	Atribuições do mediador e das partícipes	99
Quadro 3	→	Eixos de referência utilizados nas sessões de reflexão inter/intrapessoal com o videoteípe	112
Quadro 4	→	Quadro de referência para a análise dos estágios de elaboração conceptual	116
Quadro 5	→	Quadro representativo dos conceitos historicamente construídos acerca da criança, do brincar e da Educação Infantil	117
Quadro 6	→	Ações de reflexão norteadoras da análise das sessões de reflexão inter/intrapessoal	118
Quadro 7	→	Quadro demonstrativo dos conceitos de colaboração	162
Quadro 8	→	Quadro demonstrativo dos conceitos de reflexão	170
Quadro 9	→	Quadro demonstrativo do conceito de Educação Infantil	176
Quadro 10	→	Quadro demonstrativo do conceito de Brincar	187
Quadro 11	→	Quadro demonstrativo do conceito de Desenvolvimento	197
Quadro 12	→	Sessão de reflexão inter/intrapessoal realizada pela partícipe Jasmim .	203
Quadro 13	→	Sessão de reflexão inter/intrapessoal realizada pela partícipe Rosa	207
Quadro 14	→	Sessão de reflexão inter/intrapessoal realizada pela partícipe Girassol	210
Quadro 15	→	Síntese dos significados construídos por Jasmim acerca da prática pedagógica	219
Quadro 16	→	Síntese dos significados construídos por Rosa acerca da prática pedagógica	224
Quadro 17	→	Síntese dos significados construídos por Girassol acerca da prática pedagógica	229

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O tema e suas inter-relações	14
CAPÍTULO I – RETRAÇANDO CONCEPÇÕES, DELIMITANDO CONCEITOS	20
1.1 A sociedade primitiva	21
1.2 A sociedade antiga	23
1.3 A sociedade medieval	29
1.4 A sociedade capitalista	33
1.5 A sociedade socialista	46
CAPÍTULO II – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO PENSAMENTO BRASILEIRO	57
2.1 Primeiras manifestações de educação infantil no Brasil	58
2.2 As propostas oficiais de educação infantil no Brasil	64
CAPÍTULO III – EM BUSCA DE UM CONTEXTO INTERATIVO E POTENCIALIZADOR	73
3.1 Por que a pesquisa colaborativa?	77
3.2 Percorrer o caminho em colaboração é possível?	81
3.3 A organização procedimental	88
3.3.1 O contexto	90
3.3.2 O questionário	95
3.3.3 As entrevistas (individuais)	96
3.3.4 Os ciclos de estudos reflexivos	100
3.3.5 As sessões reflexivas	103
3.3.6 O videoteipe como ferramenta de reflexão inter/intrapessoal	110
3.7 As análises	112
CAPÍTULO IV – AS PARTÍCIPES E SEUS SABERES	120
4.1 As partícipes e seus percursos profissionais	123
4.2 Os conhecimentos prévios	128
4.2.1 Conceitos internalizados sobre colaboração	130
4.2.2 Conceitos internalizados sobre reflexão	131
4.2.3 Conceitos internalizados sobre educação infantil	133
4.2.4 Conceitos internalizados sobre o brincar infantil	137
4.2.5 Conceitos internalizados sobre desenvolvimento	141
4.3 As implicações do ato de brincar no processo de desenvolvimento da criança ...	143
4.4 O papel do professor	146
CAPÍTULO V – REFORMULANDO SABERES	150
5.1 O processo de reelaboração conceptual	153

5.1.1	O conceito de colaboração	155
5.1.2	O conceito de reflexão	162
5.1.3	O conceito de educação infantil	170
5.1.4	O conceito de brincar	177
5.1.5	O conceito de desenvolvimento	188
	CAPÍTULO VI – O OLHAR PARA SI NO OLHAR DO OUTRO	199
6.1	Um olhar sobre a própria ação	201
6.1.1	A análise da partícipe Jasmim	202
6.1.2	A análise da partícipe Rosa	206
6.1.3	A análise da partícipe Girassol	209
6.2	Cruzando olhares	214
6.2.1	Jasmim e o outro	215
6.2.2	Rosa e o outro	220
6.2.3	Girassol e o outro	225
	ENTRE OLHARES	233
	REFERÊNCIAS	240

INTRODUÇÃO: O Tema e suas Inter-relações

Desde que nascemos, temos escutado, aprendido e vivenciado tudo de forma parcial, pela metade. Nada de estranho nisso, uma vez que a incompletude, o inacabamento, a parcialidade e a falta parasitam e constituem a condição humana. Nisso reside a tragédia e a aventura do viver que são, também, para Edgar Morin, a tragédia e a aventura do conhecer.

Maria da Conceição Xavier de Almeida

O interesse não tão recente em se discutir a questão da qualificação profissional do professor, ressaltando a dimensão prático-reflexiva, ganha no cenário atual maior significação. No âmbito desta problemática se insere a orientação de que os professores precisam, eles próprios, assumir a responsabilidade sobre os seus processos formativos, especialmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de refletir a respeito de sua prática, a fim de que possam fazer suas escolhas de forma consciente.

As expressões “desenvolvimento profissional do professor” e “profissionalização” têm sido, recorrentemente, tratadas nas discussões implementadas por investigadores nacionais e internacionais, dentre estes Perrenoud (1999); Nóvoa (1995;1992); Sacristã (1998); Perez Gómez (1992); Oliveira-Formosino e Formosinho (2002); Ramalho e Nuñez (2003); Pimenta (2000); Magalhães (1996; 2002); Magalhães e Celani (2000; 2001); e professores de todos os níveis de ensino, nos diferentes eventos, que procuram discutir que saberes e competências são pertinentes ao ofício de ensinar.

O movimento a favor da qualidade na formação docente ganhou contornos mais definidos a partir da década de 1980, e tem se fortalecido ao longo do tempo, constituindo um desafio constante e um fator importante para a melhoria da qualidade da educação. Esse movimento a favor da profissionalização, e, por conseguinte, pelo agir competente do profissional da educação vem se tornando cada vez mais forte.

Nessa perspectiva, as questões relacionadas aos processos formativos e ao desenvolvimento profissional do professor constituem o pano de fundo a partir do qual se vem investigando a prática docente de professores, em particular daqueles que se dedicam à educação infantil, tais como Loher (2001); Nascimento (1997); Rocha (1999); Strenzel (2000) e Wajskop (2001); Kishimoto (2002; 2003); Rosemberg (2002); Cerisara (2002); Moss (2002); Kramer (1987; 1992; 1999) e Machado (2002) dentre outros.

Lohrer (2001) investiga a formação de competências docentes para a educação infantil, evidenciando a necessidade de mudanças na prática pedagógica, entendimento que corrobora as atuais discussões e aponta para a necessidade da profissionalização da docência em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Neste sentido, concordamos com Wajskop (2001, p.114), que destaca a necessidade de estudos relacionados à formação do professor da educação infantil, "inclusive no que se refere aos conhecimentos que possuem sobre o tema brincadeira infantil".

No bojo dessas discussões, e neste caso específico, respaldando-se em resultados concretos, Aguiar (2002) constata que a ação pedagógica desenvolvida no ensino fundamental público, a exemplo do que acontece por todo o País, e especialmente nas regiões expropriadas, apresenta problemas significativos. Esses problemas se relacionam, sobretudo, às condições objetivas de trabalho e à formação inadequada dos profissionais envolvidos no processo educativo, que, na grande maioria dos casos, desenvolvem uma prática pedagógica fragmentada e deficiente, especialmente no que se refere à atualização do conhecimento.

Paralelamente a essas questões, evidenciam-se, ainda, as precárias condições das escolas públicas e a crescente desvalorização do profissional da educação, que, no momento atual, se encontra em uma situação de extremo desamparo, uma vez que lhe é atribuída, em grande medida e injustamente, a responsabilidade pela má qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Ao analisar os indicadores apontados nos documentos oficiais¹ e nas pesquisas sobre a educação infantil (STRENZEL, 2001), vamos entender melhor o que vem

¹ Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 2001. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, 1998. Professor da Pré-escola. Rio de Janeiro: FAE/MEC, 1991. Política de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: Resolução da câmara de educação básica, n. 2, Brasília, 1999.

acontecendo, ao tempo em que se torna pertinente nos perguntarmos: – *enquanto profissionais da educação, o que estamos fazendo diante do quadro atual?*

Como nos versos da canção de Caetano Veloso, “alguma coisa acontece no meu coração [...]”, as angústias e incertezas que apareciam nas entrelinhas dos discursos, explícitos na nossa investigação (do mestrado), e desabaços (implícitos em conversas informais) dos professores da rede pública de ensino, especialmente quanto às dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu ofício, foram se incorporando também em nós.

Essas reflexões instigaram o desejo de dar prosseguimento às nossas investigações em uma perspectiva de atuação mais concreta e participante. Iniciamos, assim, outra caminhada, no sentido de criar as condições para que os envolvidos na área da educação infantil possam refletir sistematicamente sobre a tarefa de mediar o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, vivenciando experiências significativas para construir uma identidade autônoma, recuperando o lúdico e o criativo no âmbito da instituição escolar dedicada ao atendimento da educação infantil.

Strenzel (2000) investiga a produção científica sobre crianças menores de três anos e as indicações desta produção para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das creches. Esta pesquisadora conclui que as creches normalmente se configuram como um espaço de construção de atributos sociais carregados de regras de comportamento adequadas às diversas idades e à condição de gênero – meninos e meninas. Do mesmo modo, transforma a atividade livre e espontânea em situações de brincadeira contida e dirigida pelo adulto, em que objetos e brinquedos são especificados por este adulto, tendo como objetivo primordial a preparação para a pré-escola.

Segundo Strenzel (op. cit), as pesquisas têm demonstrado que os estudos sobre as crianças e o seu desenvolvimento são frequentes, embora a literatura sobre o desenvolvimento dos bebês no interior das creches ainda seja bastante tímida.

Essas pesquisas apontam, também, para a ausência de formação dos profissionais da educação infantil, o que implica em uma ação pedagógica fragilizada. Diagnósticos (MEC/SEF, 1998) têm mostrado que muitos dos profissionais da área não possuem a formação adequada, sendo, na grande maioria, formados na habilitação magistério de segundo grau. Um percentual muito pequeno (18,2%) possui a formação superior.

Do mesmo modo, Rocha (1999), ao estudar a trajetória da pesquisa em educação no Brasil, explicita que a produção acadêmica sobre a criança apresenta um olhar cada vez

mais preocupado em considerar a diversidade, procurando conhecê-la em seu contexto; apresenta, também, a necessidade de adequar a prática pedagógica a este contexto. Considera, ainda, que estudos sobre a socialização infantil, marcada pelas inter-relações e dimensão lúdica que constituem uma cultura infantil, apresentam-se como possibilidade de investigação que venha dar maior atenção ao tema.

Com relação às interações sociais, Nascimento (1997) conclui que as crianças são parceiras sociais e que a brincadeira é um elemento essencial em suas vidas. Por meio do brinquedo, são recriados os contextos sociais, oportunizando a criatividade e a imaginação. As interações que se estabelecem entre os pares, adulto-criança e criança-criança, são importantes condições para um “fazer junto” em que bens culturais, significados e visões de mundo são apropriados e ressignificados em parceria.

Na perspectiva sociohistórica, o brincar é compreendido como a forma ativa, através da qual as crianças constroem significados; sendo forma tanto para a assimilação de papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em determinado contexto, como para a elaboração do conhecimento. Enquanto atividade principal da criança em idade pré-escolar, o brincar infantil representa situações em que a criança realiza, constrói e se apropria dos conhecimentos construídos pela humanidade, constituindo, deste modo, a atividade propiciadora das mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil.

Esta forma de entender a realidade, a prática social do homem e os conceitos que orientam a sua atividade cotidiana nos dá os subsídios necessários para que, no âmbito desta investigação, questionemos: – Qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem na educação infantil? Qual a compreensão que o professor da educação infantil tem do ato de brincar e sua implicação no processo de desenvolvimento da criança? O conhecimento teórico elaborado pelo professor propicia uma prática pedagógica adequada às necessidades da criança em idade pré-escolar?

Na tentativa de encontrar respostas a essas questões, delimitamos como objeto de estudo o papel do brincar na prática pedagógica do professor da educação infantil; e, como objetivo mais amplo, implementar um projeto de intervenção colaborativa, no sentido de propiciar ao professor da educação infantil os meios para que pudesse alcançar níveis mais elaborados de sistematização acerca dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua prática pedagógica.

De modo mais específico, procuramos compreender, em parceria com o professor da educação infantil, o ato de brincar como estratégia pedagógica importante no desenvolvimento da criança; como também contribuir para a ressignificação de práticas pedagógicas com base na construção conjunta de novos conhecimentos teóricos; desenvolver com os professores da educação infantil, a capacidade de refletir sobre a atividade docente e suas implicações no desenvolvimento de crianças nesse estágio de escolaridade.

Compreendendo que o aprendizado modifica substancialmente as capacidades cognitivas e afetivas, assim como a ação do indivíduo, se intencionalmente planejadas com esta finalidade, e que a concepção de educação infantil internalizada pelo professor é o ponto de partida desse processo, foi que procuramos, no Capítulo I, apontar, de maneira sucinta, as questões subjacentes ao surgimento e evolução do conceito de criança, da educação infantil, e como se situa o brincar nesse processo, localizando-os no contexto da sociedade primitiva, antiga, medieval, capitalista e socialista.

Embora as definições para jogo, brinquedo e brincadeira variem de uma área de conhecimento a outra ou mesmo entre teóricos de uma mesma área, consideramos a natureza lúdica que eles encerram. Kishimoto (2003) argumenta quanto à dificuldade para conceituar jogo, brinquedo e brincadeira, visto que estes têm sido utilizados como sinônimos ou como palavras reforçadoras de um mesmo sentido, expressando o caráter alegre e divertido que os caracteriza enquanto atividade lúdica. Segundo o dicionário Aurélio (Holanda, 1983, p. 228), O brinquedo pode significar indistintamente “objeto que serve para as crianças brincar; jogo de crianças e brincadeiras”.

Do ponto de vista socioantropológico, Wajskop (2002) argumenta que a brincadeira, além de constituir-se fato social, é também o espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança. Vygotsky (1989) e Elkonin (1984) entendem a brincadeira como uma situação imaginária, criada pelo contato da criança com a realidade social. Para esses autores, o jogo é social por sua origem e natureza, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Teóricos como Chateau e Alain (apud Kishimoto, 2003) reconhecem a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver as crianças, desde que observadas as características lúdicas que os mesmos encerram. Ao assumir a perspectiva de que o brincar infantil é motivado por seu conteúdo real e não um resultado objetivo, possuindo um fim em si mesmo, neste trabalho, o conceito de "brincar" foi utilizado para designar todo o conjunto de atividades (jogo, brinquedo e brincadeira) que, em sentido amplo,

engloba todas as formas de atividade de natureza lúdica realizadas pela criança, e que, no período pré-escolar, torna-se a atividade principal.

Na seqüência, Capítulo II, revisitamos, de forma breve, o percurso evolutivo da educação infantil no nosso País, apontando algumas questões relacionadas às novas exigências legais e sociais do profissional envolvido; e no Capítulo III, procuramos abordar as orientações metodológicas empregadas no percurso investigativo.

No Capítulo IV, procuramos traçar um breve perfil das partícipes envolvidas, retratando os conhecimentos prévios elaborados por elas nas suas trajetórias pessoal e profissional; e na seqüência, Capítulo V, analisamos os Ciclos de Estudos Reflexivos, abordando os seguintes temas: colaboração, reflexão, educação infantil, o brincar infantil, desenvolvimento e aprendizagem no período pré-escolar.

O sexto capítulo focalizou a análise das Sessões de Reflexão Inter/intrapessoal, mediadas pelos videoteipes e norteadas pelas ações de descrição da prática, informação acerca dos pressupostos teórico-conceituais que orientam essas práticas, confronto e reconstrução, evidenciando a atitude da professora frente ao seu fazer pedagógico. Na síntese final, apresentamos os principais conhecimentos construídos no percurso desta investigação e suas implicações no processo de desenvolvimento dos profissionais envolvidos.

CAPÍTULO I - RETRAÇANDO CONCEPÇÕES, DELIMITANDO CONCEITOS

Tomar a parte pelo todo, separar a teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto e o corpo da mente, são alguns desses equívocos cognitivos que acabaram por comprometer durante muito tempo nossa forma de entender o mundo e a nós mesmos.

Maria da Conceição Xavier de Almeida

A educação infantil como hoje a conhecemos, vinculada aos sistemas de ensino e realizada de modo a complementar a ação educativa da família, é um fato recente. Durante décadas, a educação das crianças pequenas foi delegada às famílias ou ao grupo social a que pertenciam, até que as modificações ocorridas na sociedade, decorrentes de diversos fatores (econômicos, políticos, sociais, ideológicos dentre outros), tornaram possível o contar dessa história.

Mergulhar nessa história, percorrendo o caminho inverso em busca de suas raízes, permite recuperar os conceitos historicamente construídos acerca da criança e da educação a ela oferecida, viabilizando a compreensão dos diferentes fatores que permearam sua trajetória evolutiva entre eles, o brincar e o seu papel nesta evolução.

Historicamente foram produzidas distintas imagens de criança, como, por exemplo, um recipiente vazio a ser preenchido com um conhecimento que a preparasse para a escolarização propriamente dita; a criança vítima das desigualdades sociais, portanto, em situação de risco; a criança como algo que ainda pode vir a ser; a criança carente, cujo apoio, orientação e proteção do adulto são necessários para que possa desenvolver-se.

Essas formas de compreender um período muito especial da vida de todos os homens, por sua vez, possibilitaram aos adultos de todas as épocas direcionar um tipo determinado de educação a seus descendentes.

Concordamos com Kramer (1987) e Carvalho (2002) que as diferentes formas de compreender a infância é uma construção histórica resultante das modificações nas formas de organização social, e, nesse sentido, é possível entender que, através dos tempos, a criança tem ocupado lugares diferentes na sociedade. Isso significa que não existe uma concepção única, universal ou natural de criança, assim como a relação adulto-criança ou criança-sociedade não pode ser considerada imutável ou eterna.

Nessa perspectiva, para compreender a constituição dos conceitos de criança e da educação infantil e do brincar, precisamos recuperar o processo das transformações ocorridas na sociedade; estas intimamente relacionadas ao modo como os homens de todas as épocas produzem aquilo que consideram necessário à satisfação de suas necessidades.

1.1 A sociedade primitiva

Na origem das instituições de educação infantil está o nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, entre os séculos XVI e XVIII; deste modo, sua evolução se relaciona a fatos e acontecimentos possibilitadores desta inovação educativa, tais como: a descoberta de novos continentes, o surgimento de novos mercados, o avanço científico, e a emergência da sociedade industrial. Esses, dentre outros fatores, promovem as novas exigências educacionais, que aparecem e se solidificam para dar conta das novas ocupações que surgem no mundo do trabalho.

No entanto, entre os povos primitivos, a questão da educação da criança já era considerada importante, incorporando-se às preocupações cotidianas dos grupos sociais, conforme esclarece Pinheiro (1999, p. 26).

Constata-se que a educação, entre os povos primitivos, aparece como um processo visando ajustar a criança ao seu ambiente, transmitindo-lhe a experiência construída pelas gerações passadas. A educação revestia-se de praticidade, uma vez que se pretendia transmitir às crianças as maneiras de sobreviver, cabendo-lhes imitar aquele que lhes ensinava. Nesse contexto, as cerimônias de iniciação assumiam valor educativo, permitindo aos mais jovens instruções sobre a vida intelectual e espiritual dos seus antepassados.

Esse tipo de educação é essencialmente natural e espontânea,² adquirida na convivência da criança com o adulto do seu grupo social. Sob a influência desse adulto, a criança aprende as técnicas elementares necessárias a sua subsistência, tais como: a caça, e a pesca, assim como os usos e costumes da sua tribo: os cantos, as danças, os ritos, uso das armas, e principalmente a linguagem, que constitui o principal instrumento educativo, de comunicação e de transmissão da cultura.

O aspecto principal nesse tipo de educação é a imitação ou a co-participação nas atividades vitais do grupo, em que predominam o místico e a tradição oral, uma vez que a natureza é explicada pela intervenção dos deuses e o sobrenatural se inscreve em todos os aspectos da vida cotidiana. Para Aranha (1996, p.27), esta tradição “se impõe por meio da crença, permitindo a coesão do grupo e a repetição dos comportamentos considerados desejáveis”.

Nessas comunidades tribais primitivas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os trabalhos, ajudando na medida de suas forças, e logo que completavam sete anos “já deviam começar a viver às suas próprias expensas” afirma Ponce (1996). Homens, mulheres e crianças partilhavam, portanto, os mesmos direitos, mantinham-se no mesmo nível, e o que era produzido pertencia a toda a coletividade.

Do mesmo modo, as condições de existência ainda não possibilitavam a formação intencional de hábitos morais e intelectuais. Assim, a criança primitiva, considerada por todos um membro da coletividade, que só diferia dos adultos em estatura e em capacidade produtiva, ia, gradualmente, se amoldando aos padrões adotados pelos adultos mediante a convivência diária, ajustando-se ao ritmo e normas do seu grupo social.

O ideal pedagógico que refletia a própria concepção de mundo do homem primitivo, em que todos os membros da comunidade, inclusive as crianças, ocupam o mesmo lugar no processo produtivo, centrava-se no *dever ser*, e este era sugerido pelo meio circundante a partir do nascimento. O idioma que aprendiam e as coisas com as quais mantinham contato possibilitavam às crianças da época reelaborarem as idéias e sentimentos construídos pelas gerações precedentes, e que iriam influenciar e moldar as novas gerações.

A apropriação do mundo objetivo se concretiza no progressivo domínio, pelo indivíduo, do espaço físico e social, na transformação das coisas e do próprio indivíduo, exteriorizado nos movimentos, gestos e olhares. As ações realizadas pelas crianças no

² O termo está sendo usado para indicar uma aprendizagem que prescinde da instituição destinada a essa finalidade específica.

desenvolvimento do brincar proporcionam o primeiro contato com o meio, e as sensações que produzem constituem o ponto de partida de noções fundamentais e dos comportamentos necessários à compreensão da realidade.

Dentre as várias formas dessa apropriação, a luta pela sobrevivência ganha destaque especial. Dessa forma, a caça, principal atividade do homem pré-histórico e principal fator de hominização, passou por um processo de iniciação infantil materializado em alguns brinquedos primitivos, conforme ressalta Amado (1992). A pulsão do jogo, da curiosidade e exploração deu à espécie humana uma vantagem evidente nos processos de seleção natural, possibilitando a adaptação à diversidade climática e, por conseguinte, às oportunidades de sobreviver, reafirma Mauriras-Bousquet (1991).

Ao mesmo tempo, a descoberta do mundo, de seus elementos e de suas leis fazia-se, também, por meio da aprendizagem prática, ativa, intuitiva e lúdica, permitindo às crianças da época apropriarem-se dos modos de pensar e agir da comunidade. O brincar na sociedade primitiva constitui-se, assim, o modo pelo qual aprendiam as regras do jogo da vida cotidiana, ou seja, aprendiam como se efetivavam as relações sociais.

Sem castigos ou punições, esse aprendizado se realiza de forma espontânea, tornando o indivíduo especialmente sensível aos interesses e necessidades da tribo. Como esta educação não estava confiada a ninguém em especial e não houvesse instrução sistematizada ou instituições destinadas a essa finalidade, as crianças aprendiam o que deviam saber por meio da aprendizagem direta e no convívio com os mais experientes do seu grupo social, em um processo no qual a oralidade, a religiosidade e a comunidade desempenham um papel fundamental.

Apenas quando se tornam agricultores e pastores, portanto, sedentários, e as comunidades primitivas adquirem uma nova forma de organização social, é que mudam, também, as condições de vida e da educação. Nessa perspectiva, as civilizações posteriores, que desenvolveram determinado grau de organização política, desenvolveram, também, formas mais organizadas de educar suas crianças.

1.2 A sociedade antiga

O conceito de educação como uma função espontânea da sociedade, por meio da qual as novas gerações se assemelham às gerações adultas, foi lentamente se transformando, especialmente com o surgimento das relações de dominação e submissão próprias da nova forma de organização social (PONCE, 1996).

As modificações introduzidas na técnica da domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura como auxiliares do homem permitiram que este passasse a produzir mais do que o necessário para o consumo. Como consequência aparecem os excedentes e, com eles, a necessidade de guarda, proteção e intercâmbio desses produtos com outras tribos, assim como a possibilidade de domínio do ser humano sobre seus semelhantes, propiciando o surgimento da sociedade dividida em classes.

O processo educativo, que até então era único, sofreu uma ruptura, e as famílias dirigentes, que detinham o poder sobre a produção, distribuição e defesa, organizaram e distribuíram, também, de acordo com seus interesses, os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. Esse processo educativo, antes comunitário, passa a utilizar métodos coercitivos, representando, “o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe” (PONCE, 1996, p. 26-17).

A partir desse momento, a criança necessita ser preparada, por meio da instrução, para assumir o seu lugar no processo de produção, e isto impõe à educação da criança primitiva um caráter intencional. Nesse sentido, afirma Luzuriaga (1980, p.15), “se, como parece certo, há agora nesses povos maior tendência para a guerra, esta imporia, na educação dos filhos, disciplina mais rigorosa e preparação para o uso das armas, principalmente arco e lança”.

Essa nova forma de educar as crianças e jovens torna-se diferenciada, adequando-se à especificidade de cada sociedade em particular. Assim, nos reportando à sociedade chinesa, uma das mais antigas da história, podemos observar que a educação privilegia mais a cultura que a vida política, ensinando aos jovens as boas maneiras e sensibilidade para com a natureza, arquitetura, pintura e poesia.

A sociedade indiana, por sua vez, formada de castas fechadas (brâmanes ou sacerdotes, xátrias ou guerreiros nobres, vaixás ou agricultores e comerciantes e os sudras, que executam os trabalhos humildes), promove uma educação que se acomoda, ao tipo de casta existente. Aos brâmanes é dispensada uma educação superior literária, e nas castas inferiores ensinam-se os afazeres agrícolas e domésticos.

Vale destacar que a criança indo-européia era educada na família até os sete anos de idade, quando então era admitida como noviça por um mestre, permanecendo com este até os doze anos, até ser considerada uma pessoa livre.

Ao tecer suas considerações sobre a educação na Antiguidade, Luzuriaga (1980) aponta que a educação da criança egípcia relaciona-se intimamente à religião e à cultura. Os egípcios, argumenta o autor, educam suas crianças, inicialmente, no seio da família, com grande atenção e carinho até os seis ou sete anos de idade. A partir dessa idade, os meninos iam para a escola (a princípio elitista, e depois generalizada), dividida em duas classes: escolas elementares para o povo; e, as superiores ou eruditas, para os filhos dos funcionários. Nas classes elementares, ensinavam-se a ler, escrever e contar; e, nas classes eruditas, ensinavam-se as técnicas e artes necessárias à vida do país, incluindo as normas de administração.

Por outro lado, na sociedade hebraica, predomina a educação doméstica e familiar, sob a direção do pai até a volta do Egito, quando o povo hebreu adota um líder político e religioso, Moisés, e uma lei para obedecer e seguir. Inicialmente nômade, esse povo “sai da Caldéia, passa por Canaã (Palestina) e se fixa no Egito, no segundo milênio a. C, de onde é reconduzido por Moisés a Canaã, à Terra Prometida” (ARANHA, 1996, p. 36).

A educação orienta-se pelo Decálogo, “Livro da Lei”, até que o contato com o povo da Babilônia, possuidor de alta cultura, influencia o desenvolvimento de uma educação de caráter superior, preparando os peritos em leis e escrituras para interpretar os livros sagrados – os rabinos. Estes vão se tornar, depois, os mestres do povo. O método de ensino, como em todos os povos orientais da época, centra-se na aprendizagem de memória mecânica.

Em linhas gerais, a Grécia pode ser considerada o berço das primeiras teorias educacionais que tiveram uma influência marcante na civilização ocidental até dias atuais. Na Grécia antiga, a educação caracteriza-se por quatro períodos essenciais: a educação heróica ou cavalheiresca, representada pelos poemas homéricos; pela educação cívica de Atenas e Esparta; pela educação clássica humanista, representada por Sócrates, Platão e Aristóteles e a educação helenista, enciclopédica, representada pela cultura Alexandrina (LUZURIAGA, 1980).

No primeiro período grego, o fim da educação está ligado aos ideais e aspirações da sociedade, baseando-se no conceito de honra e valor, no espírito de luta e de sacrifícios e na excelência pessoal. Outro traço marcante da educação grega cavalheiresca é o espírito de emulação, que traduz o desejo de sobressair-se aos demais. O seu caráter essencial é a atenção à totalidade humana e, para tanto, propõe o exercício do manejo das armas, os jogos e esportes completos, as artes musicais, a oratória, o cultivo da cortesia, boas maneiras, engenho e astúcia.

Mesmo não havendo instituição escolar, a educação dos jovens era dada por preceptores, nos palácios e castelos dos nobres. Dividida em Cidades-Estados, das quais as mais conhecidas são Atenas e Esparta, a Grécia reveste-se de uma nova organização política após a época heróica, e, com ela, um novo tipo de cultura, de vida e educação.

A educação espartana, por força de sua organização política, privilegia a formação do soldado. O Estado apoderava-se da criança logo que completava sete anos de idade e não mais abria mão dela, educando-a com severidade e até mesmo com crueldade, assinala Mayer (1976). A finalidade desta educação, que tratava homens e mulheres com igual rigor, estava orientada para assegurar a superioridade militar, formando um indivíduo astuto e cruel, sempre capaz de mandar e se fazer obedecer.

Severa e dura, a educação ateniense, ao contrário da espartana, caminha no sentido cívico, compreendendo o cultivo do corpo e do espírito, até que as mudanças provocadas pela passagem da fase agrícola para a marítima dão lugar a uma nova classe social e a uma democracia mais extensa, resultando em uma educação de caráter mais elevado.

Vamos localizar na literatura, especialmente em Luzuriaga (1980, p. 42), que a última fase da educação helênica se inicia com o Império de Alexandre, no século IV a. C., e o enfraquecimento das Cidades-Estados.

A cultura helênica se universaliza e converte-se em *helenística*; por outro lado, perde a intensidade da época clássica de Sócrates, Platão e Aristóteles. Ganha também em conteúdo: a *paidéia* se converte em *enkyklospaidéia*, enciclopédica.

Nesse período, a educação passa a ser pública, elevando o papel do pedagogo a uma categoria especial. Acentua-se o aspecto intelectual em relação ao físico e estético; a disciplina é rígida, os métodos memorísticos e os castigos corporais são constantes.

Para Aranha (1996), os gregos atingiram um notável grau de consciência de si próprios, assim como o lugar ocupado por eles na sociedade repercute, também, no ensino e nas teorias educacionais. De modo geral, argumenta a autora (Ibid., p. 50), a educação grega centra-se “na formação integral – corpo e espírito – mesmo que, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo esportivo, ora para o debate intelectual”.

A maior complexidade da vida política e social requer, na mesma proporção, maior preparação dos jovens, sobretudo para intervir nas assembléias; e assim surgem os sofistas e sua arte da persuasão, cuja tarefa é preparar os jovens para o exercício da oratória.

Afirmando que o homem é a medida de todas as coisas, os sofistas atacam a tradição grega dominante, propondo uma educação mais condizente com a vida prática, pretendendo torná-la independente da religião.

Nesse contexto, as virtudes guerreiras perdem sua força diante do bem-estar do homem, enriquecido e próspero, que “aspirava formar indivíduos conscientes do seu próprio valor e capazes de abrir novos caminhos a qualquer custo”, destaca Ponce (1996, p. 54). O aparecimento das novas classes sociais (comerciantes, armadores e industriais) influencia as relações educacionais, criticando as condições de rigidez e disciplina que permeavam o processo educativo, e o ensino se transforma em uma verdadeira indústria, do qual depende, de forma íntima, a prosperidade das cidades.

Nesse período da história humana, as crianças dispunham de todo um leque de jogos, brinquedos e brincadeiras que as acompanhavam ao longo do seu crescimento; e, quer seja em Atenas quer seja em Roma, eles já eram utilizados para facilitar a aprendizagem de movimentos, como a marcha, ou para ensinar as letras. Platão (2003) destaca a importância do *aprender brincando*, e vê no jogo infantil um revelador da psicologia da criança, além de partilhar com Aristóteles o entendimento de que o jogo físico, de caráter preparatório dos militares, possuía grande valor pedagógico, direcionado para o ensino-aprendizagem de forma que pudesse constituir uma atividade prazerosa, sem a utilização da violência e da opressão.

Este filósofo disponibiliza argumentos, apontando a importância da educação para a formação dos indivíduos, postula uma educação mais amena para as crianças, ressalta o valor do jogo educativo, esclarecendo que este tem uma importância fundamental no processo educacional nos anos iniciais.

Aristóteles (1993), por sua vez, propunha uma educação doméstica voltada para a higiene e o endurecimento até os cinco anos. Após esse período, as crianças deveriam ser iniciadas nos conteúdos formais de maneira amena e prazerosa, em que o jogo físico possuía o importante papel de propiciar a formação da beleza física, incluindo a preparação para a vida militar. Em síntese, mesmo priorizando o corpo ou o espírito, conforme a época e o lugar, a educação grega tinha por finalidade formar o homem da classe dirigente, inculcando neste o amor à pátria, as instituições e aos deuses.

A educação romana, ao contrário da grega, se caracteriza pela forte presença do pai na educação do filho, pela valorização da ação e da vontade, com grande ênfase no poder

e no domínio, afirmação individual e vida familiar. Centradas na praticidade, as escolas romanas encontravam-se sob o controle do Estado e a matéria mais ensinada era a retórica.

De modo geral, os professores eram mal remunerados, e esta educação, em sua época primitiva, imputava as suas crianças uma base mais moral que intelectual e um elevado espírito patriota. E sofre grande transformação a partir do século III a.C., quando a expansão romana e mais especificamente a invasão grega propiciam a convivência entre os dois povos.

Desta forma, quando as famílias abastadas acolhem os preceptores gregos, estes iniciam as crianças na língua e na cultura helênica, e esta influência se impõe sobre a cultura romana, propiciando o seu desenvolvimento. Esse espírito educativo proporciona o surgimento de uma educação do tipo universal humanística, que, à época do Império, se distingue da anterior mais pelo aspecto organizacional, convertendo-se em educação pública. A partir do ano 362, segundo Ponce (1996, p. 78), “o ensino a cargo do Estado surgiu pela primeira vez na história da humanidade”, especialmente pela necessidade que as classes dominantes tiveram de preparar os funcionários para servi-las.

O ideal romano de educação postulava que esta devia ser conduzida de forma a desenvolver nas crianças o senso de honra e integridade, a começar na primeira infância; sendo os três anos iniciais os que deveriam ser mais valorizados, elegendo o jogo como o meio através do qual o aprendizado se potencializa, premissas essas que vão sofrer grandes críticas no período que se segue.

Conforme atesta Kishimoto (2003), o interesse pelo jogo aparece, nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas destinadas ao aprendizado das letras, de forma que, no seu conjunto, os pensadores gregos e romanos oferecem uma visão do brincar infantil que constitui o início de uma reflexão sobre o lugar que este deve ocupar na vida afetiva da criança.

Com base nessas considerações, é possível depreender que, nesse momento da história humana, no qual a sociedade primitiva comunista se transforma em sociedade dividida em classes, a educação reveste-se de fins específicos e o ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos. Nem todo o conhecimento adquirido tem por finalidade o bem comum, mas orienta-se no sentido de manter e reforçar as classes dominantes.

Nesse contexto, em que a duração da infância estava reduzida ao seu período mais frágil, as crianças, mal adquiriam algum desembaraço físico, passavam a conviver socialmente com os mais velhos, sendo consideradas um pequeno adulto. Nessa perspectiva, a

instrução estava organizada para fazer com que elas conhecessem as obrigações sociais superiores, o respeito e a obediência aos mais velhos e tornar-se apta a assumir o seu lugar no processo de produção (material ou intelectual), tendo o brincar como a forma amena e prazerosa, através da qual era potencializada a aprendizagem dos conteúdos formais.

Esta educação visava, essencialmente, formar o homem da classe dirigente, inculcando neste o amor a pátria, as instituições e aos deuses. Ao adotar um carácter específico em conformidade com as particularidades de cada sociedade, priorizava a instrução para a vida em sociedade, em um processo no qual a disciplina ocupava lugar central.

Essas orientações educacionais persistem, com alguma modificação, durante o período que se segue, acrescidas do forte conteúdo religioso que marcou a educação na Idade Média.

1.3 A sociedade medieval

Abarcando um período de mil anos, a Idade Média se caracteriza, inicialmente, pela desagregação da antiga ordem. Até o século X, o escravismo vai cedendo lugar ao feudalismo e essa sociedade feudal, essencialmente aristocrática, se estabelece, segundo Aranha (1996), sob os laços de suserania e vassalagem, que entremeiam as relações entre os senhores da terra. Essa situação se perpetua até que a Revolução Comercial do século XVI, e instaura o modo de produção capitalista, acentuando sua decadência.

Na sociedade medieval o “sentimento de infância”³ não existia, e, por essa razão, logo que adquiriam condições para viver sem os cuidados maternos, as crianças ingressavam na sociedade dos adultos e não se distinguiam mais destes, caracterizando uma indeterminação da idade que, segundo Áries (1981, p. 99) “se estendia a toda a vida social: aos jogos e brincadeiras, às profissões e às armas”. Nessa vida coletiva e densa, as idades se confundiam, inclusive, no aspecto educacional, demonstrando que esse elemento ainda não era considerado importante.

As pequenas escolas que começam a surgir por volta do século XII, dirigidas por professores leigos, enfatizam as noções de História, Geografia e Ciências Naturais. Essas escolas, atendendo meninos e homens de todas as idades, não possuíam acomodações

³ Termo usado por Áries (1981) para caracterizar a consciência das particularidades infantis que distingue essencialmente a criança do adulto.

adequadas, e o mestre recebia seus alunos em locais diferenciados, como a própria casa, a igreja, nas esquinas e ruas.

A partir do século XIII, os habitantes do Burgo⁴ se dividem, formando dois blocos distintos: o rico patriciado urbano, dedicado às atividades bancárias; e o segmento dos pequenos comerciantes e artesãos. Os primeiros unem-se à classe nobre e dirigente, postulando uma educação mais voltada para a cultura “desinteressada”, condizente com a atual posição assumida na sociedade. A plebe, por sua vez, procura as escolas profissionais cujo ensino se reduz a noções mínimas de leitura e escrita (ARANHA, 1996).

Educadas no seio das famílias até completarem a idade de sete anos, as crianças da época recebem instrução diferenciada: aos meninos era ensinada a arte da guerra e às meninas as prendas domésticas, até que o surgimento do cristianismo muda o rumo da história ocidental.

Tendo a sua origem na religião hebraica (da qual incorpora os preceitos do Antigo Testamento) e na cultura helênica (da qual assume a visão filosófica e a atitude ética), o cristianismo reconhece o indivíduo como obra da divindade; fundamenta as relações humanas no amor e na caridade; postula a igualdade entre os indivíduos e valoriza a vida emotiva e sentimental sobre a intelectual, subordinando a educação à vida futura. Nessa perspectiva, a Igreja é reconhecida como orientadora da educação.

Este período se caracteriza por uma definição nos rumos da educação, cuja concepção centrava-se no entendimento de que esta tem por objetivo guiar as crianças para o caminho do bem, visto que nasciam sob o estigma do pecado. A educação era do tipo cristã, fundamentada na concepção de homem como criatura divina de passagem pela terra, e, nesse sentido, deveria cuidar, sobretudo, da salvação da alma, priorizando o ensino das matérias abstratas e a acentuação dos aspectos verbalísticos e da disciplina (LUZURIAGA, 1980).

A finalidade educacional mais importante era a formação do cristão, e, por conseguinte, do monge que começava aos seis ou sete anos de idade, privilegiando, como é natural, o ensino religioso. Mayer (1976 p. 258-259) ilustra esse pensamento citando que Calvino (1985) assim como Lutero (1995) acreditavam

⁴ Artesãos e comerciantes que compõe os “burgos”, lugar que, segundo Jacques Le Goff (2004), tanto pode significar uma fortificação, um castelo, quanto um espaço geográfico onde regras particulares permitem o desenvolvimento de certo comércio. Este sentido da palavra 'burgo' está, num primeiro momento, muito próximo da noção de cidade, tal qual existia nos séculos XI e XII, muitas vezes governada por um conde ou por um bispo. Daí em diante, o conceito subjacente a certos privilégios foi associado aos burgos e seus habitantes, os burgueses.

[...] que a educação era um instrumento contra o demônio, o qual usava freqüentemente o conhecimento pagão para tentar o homem; era também uma forma de disciplina moral, através da qual podíamos controlar nossos instintos inferiores [...] Uma vez que o homem é naturalmente mau, tinha de ser controlado; a educação devia exterminar os impulsos maus das crianças.

Embora algumas escolas estivessem desvinculadas da Igreja, de modo geral, a educação mantinha os princípios ideológicos do cristianismo. Por esse motivo, a finalidade das escolas medievais não era instruir, mas aproximar a plebe da doutrina cristã, mantendo-a dócil e conformada. De modo geral, a juventude escolar começa a ser separada do resto da sociedade, transformando a escola em um instrumento para a educação da infância e da juventude, passando, gradativamente, da simples sala de aula à criação do que veio a se constituir os colégios modernos e mais complexos.

É sempre oportuno lembrar que o importante papel da Igreja na alfabetização deveu-se, principalmente, às disputas religiosas entre católicos e protestantes, pois ambos os lados empreenderam grandes esforços no sentido de garantir que seus seguidores tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita.

Nessa época, a criança ainda era considerada um pequeno adulto, executava as mesmas tarefas e possuía pequena expectativa de vida, assumindo, dependendo da origem social, um papel produtivo assim que ultrapassam o período da alta mortalidade. A educação primava, sobretudo, pelo estabelecimento de regras disciplinares e vigilância, cujo objetivo principal era proteger os estudantes jovens das tentações da vida resguardando a sua moralidade.

Diferente da educação antiga grega, que pressupunha uma passagem entre o mundo infantil e o adulto, realizado por meio da iniciação ou da educação, a civilização medieval desconhece essa particularidade, transformando adulto e criança em companheiros naturais. Para Áries (1981, p. 193), “a civilização medieval havia esquecido a *paidéia* dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos”.

De qualquer modo, esclarece Mayer (1976), a educação estava submetida aos princípios da Igreja, e o seu objetivo principal era formar o homem moralmente correto e obediente. A criatividade e a auto-expressão não eram permitidas, e o aluno ideal era aquele que se dedicava a uma vida de autonegação e sacrifício.

No apogeu da *Escolástica* (filosofia cristã medieval ensinada nas escolas no século XIII), o principal expoente é Santo Tomás de Aquino (2001). Para ele a educação é

uma atividade privilegiada, uma vez que pode tornar real aquilo que é potencial, e, nesse sentido, atualiza as potencialidades da criança, em um processo do qual o mestre participa auxiliando o educando. Essa idéia de atualização das potencialidades se sustenta, também, como afirma Aranha (1996), na teoria aristotélica de matéria e forma.

Com a ascensão do cristianismo, decresce o interesse pelos jogos, em particular aqueles que exigem movimentação corporal, embora permaneçam aqueles mais relacionados às atividades mentais (enigmas e adivinhas) que serão posteriormente popularizados pelos jesuítas. Utilizados como estratégias educacionais, esses jogos e brincadeiras destinavam-se a propiciar uma aprendizagem prazerosa da ortografia e gramática “mudando um pouco as relações educacionais entre as crianças e os adultos” (FROTA, 2000, p. 95).

As escolas episcopais anexas a mosteiros impõem dogmas que distanciam as crianças de suas brincadeiras, brinquedos e jogos, considerados, segundo Kishimoto (2003, p. 15), “delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez”, de forma que o brincar, destituído do sentido lúdico, reduz-se a um instrumento destinado a propiciar a aprendizagem de conteúdos específicos e a educar os instintos da criança. Desse modo, como destaca Manson (2002, p. 51) “é preciso esperar pelos primeiros “pedagogos”, os humanistas italianos, para assistir ao esboço de uma reflexão sobre as actividades lúdicas da criança”.

Podemos, assim, caracterizar o pensamento educacional desta época apontando que, por muitos séculos, a responsabilidade com o cuidado e a educação das crianças pequenas foi delegada à família. E, por todo o período que se estendeu até o início dos tempos modernos, elas participavam dos mesmos trabalhos e jogos cotidianos praticados pelos adultos.

Nesta perspectiva, o conceito de criança como algo que ainda pode vir a ser, portanto, sem identidade própria, suscitava um tipo determinado de educação. Uma educação que se caracteriza por ser um processo disciplinador e coercitivo, através do qual são transmitidos os princípios morais de que as crianças necessitam para tornarem-se cidadãos virtuosos.

No final da Idade Média, com a influência da burguesia e a expansão do comércio, mudam os rumos da ciência, da literatura, e da educação, preparando o caminho para a Renascença, que vem romper com a visão ascética e triste da vida inculcada pela ideologia cristã, dando lugar a uma concepção humana e prazerosa da existência.

1.4 A sociedade capitalista

Conforme mencionamos, com o desenvolvimento do comércio, são alterados os panoramas econômicos e sociais, cuja consequência mais importante foi o renascimento das cidades e o surgimento e consolidação de uma nova classe social: a burguesia. As cidades começam a se expandir e tem início a luta entre os senhores feudais e a burguesia emergente. Essas mudanças repercutem em todos os setores da sociedade, inclusive na educação.

Com a ascensão da burguesia, produzia-se o ressurgimento da ciência (que até então havia se reduzido numa serva da Igreja) para consolidar o desenvolvimento de sua própria produção industrial, necessitando, para tanto, de uma ciência que investigasse as propriedades dos corpos físicos e o funcionamento das forças naturais. Nesse sentido, os burgueses, que inicialmente freqüentavam as escolas monacais e catedrais, passam, também, a reivindicar uma educação que se adequasse às suas necessidades posto que a educação oferecida, essencialmente dogmática, não mais lhe bastava.

A burguesia torna-se a classe mais empenhada em lutar contra o poder da Igreja Católica; nesse contexto, as universidades e os homens de negócios das cidades combatem o poder religioso e encontram grande penetração entre os camponeses empenhados em lutar contra os senhores feudais eclesiásticos e seculares, resultando em conflitos como a Reforma Protestante.

É, portanto, a partir desse momento, e também quando surge à necessidade de assegurar a instalação de um estado forte, que as preocupações com a educação ganham mais consistência e se fortalecem, fazendo surgir as Instituições escolares, com finalidade e função específicas.

Almeida (2002) analisa a questão argumentando que, nesse contexto,

[...] a instrução passou a chamar a atenção tanto daqueles que desejavam manter, quanto dos que almejavam subverter a ordem vigente. De um lado os defensores da manutenção da estrutura social e das prerrogativas da Igreja reorganizaram suas escolas de modo a garantir uma educação religiosa e a instrução em disciplinas eclesiásticas, por outro, aqueles que se rebelaram contra a estrutura social vigente, clamavam por uma instrução mais democrática, calcada em modelos populares e modernos, que permitissem ao homem lidar com os novos modos de produção, subvertendo as velhas corporações artesanais, permitindo-lhes descobrir e conquistar a nova sociedade.

A contradição que indica a mudança da visão aristocrática da nobreza feudal para a supremacia dos valores burgueses se reflete, conforme mencionamos, na educação. De um lado, existe a aspiração por uma pedagogia realista; e, de outro, as escolas persistem no ensino conservador predominantemente religioso. Isso faz com que as corporações de artesãos e mercadores como também os nobres se mobilizem no sentido de criar escolas para seus filhos. Nessa mesma perspectiva, as escolas vernáculas burguesas, adotando uma filosofia prática de educação, adquiriram maior importância, atraindo os filhos da pequena burguesia.

Contudo, embora uma renovação de idéias e novas tendências educacionais tenham surgido na Renascença, privilegiando a estética, a literatura e a retórica dentre outras, não foi capaz de mudar significativamente as concepções com relação às crianças. Elas continuam desconhecidas em sua natureza singular, até que pensadores, como Erasmo (1966), Rabelais (1986), Montaigne (1933), Comênio (1957), e posteriormente Rousseau (1995) e Pestalozzi (1967), lançam novas luzes sobre a questão, sinalizando para uma educação que se adequasse à natureza infantil.

Pedagogicamente a Renascença se caracteriza pelo redescobrimto da personalidade humana livre; pela criação da educação humanista baseada no conhecimento grego; na formação do homem culto, ilustrado; no cultivo da personalidade total, não só mística e religiosa; no desenvolvimento do espírito crítico e da liberdade humana; no estudo atraente e ameno; no ensino das matérias científicas e realistas e no incentivo à vida física, corporal e estética.

Nesse período, o interesse pela vida terrena, os negócios, a investigação, a razão assim como a preocupação em assimilar conhecimentos ao invés de apenas recebê-los adquirem um caráter inovador, se comparados com as tradições medievais. A educação assume uma postura menos rude e considera, em grande medida, a personalidade da criança, criando um ambiente mais alegre e acolhedor, fundado nas considerações dos teóricos que se destacaram nessa época.

O surgimento dos novos ideais renascentistas promovem novas concepções educacionais que reabilitam os jogos, brinquedos e brincadeiras, estes, afirmando-se como tendência natural do ser humano. Nessa perspectiva, Rabelais (1975, 1986) postula a vinculação da educação à natureza, criticando duramente a coação no processo educativo, procura relacionar os jogos de cartas e as fichas com o ensino da Matemática, ressaltando sua importância através do lúdico. Erasmo (1966) ressalta a importância da preparação do professor e da presença materna no processo educacional.

Neste período, e com mais ênfase no século XVI, além de atender aos nobres e burgueses, os colégios abrem-se, também, às famílias populares, tornando-se instituições essenciais da sociedade. Essas instituições atendem indivíduos cujas idades variavam entre oito e até mais de quinze anos, formando grandes massas que ficavam sob a direção de um mestre, em um mesmo local (ARIÈS, 1981).

Montaigne (1933) resgata a idéia grega de corpo são em mente sã, esclarecendo que a educação deve privilegiar o homem na sua totalidade. Sinalizando para a concepção de ensino ativo, defende, também, que a educação deve estimular a autonomia da criança, cabendo ao mestre ajustar-se às possibilidades dos seus alunos.

Embora a idéia de educar formalmente as crianças já estivesse presente, a formalização do atendimento às crianças menores de sete anos se origina como reflexo das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas e do desenvolvimento científico que marcaram a passagem para a Idade Moderna. Essa situação se inverte a partir da conscientização cada vez maior acerca das particularidades da infância e da juventude que se inicia nesse período, permitindo adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno.

A tendência principal da educação nesse período “é a busca de métodos diferentes a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática” (ARANHA, 1996, p. 107). Embora uma parcela bastante significativa da população infantil continuasse a ser instruída de acordo com antigas práticas de aprendizagem, a nova concepção de criança que começa a se consolidar, e as novas invenções e descobertas científicas provocam grandes alterações nos rumos da educação.

O sentimento de infância que na época anterior é inexistente – o que não significa que as crianças da época tenham sido negligenciadas ou abandonadas – vai aos poucos se modificando. A disciplina que antes ocupa lugar de destaque vai sendo substituída pelo ensino mais ameno e a escola formal, que atende preferencialmente o clero e a aristocracia, vai se tornando democrática.

Os princípios de educação democrática preconizados por Lutero (1995), que defendia com veemência o ensino obrigatório para ambos os sexos e para todas as camadas sociais, continuam a ser perseguidos por Comenius (1957). Sendo um dos pioneiros na sistematização do atendimento educacional das crianças menores de sete anos, combate as distinções de classes sociais relativas às questões educacionais e afirma que “os privilégios de classe não tinham cabimento num esquema educacional sadio” (MAYER, 1976 p. 284).

Assinale-se que Comenius é considerado o maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história.

No seu entendimento, “a criança é o bem mais precioso da humanidade, pois representa a imagem não corrompida de Deus”, atesta Manson, (2002). Essa imagem positiva da infância se concretiza nas orientações para sua educação a partir da recomendação para o uso de tudo quanto proporcione prazer e diversão, destacando que os brinquedos infantis servem tanto para distrair às crianças como para potencializar sua compreensão das coisas.

O século da luzes, como ficou conhecida essa etapa da história da humanidade, foi um período extremamente rico em reflexões pedagógicas; e, ao colocar em prática os ideais humanistas do Renascimento, possibilitou a contínua expansão do brincar infantil. Manson (2002, p. 223) aponta que,

segundo as vias abertas por Comenius e Locke, os pedagogos da Luzes reflectem sobre o lugar dos brinquedos na educação. Antes de Rousseau, alguns afirmam ser útil e necessário associar os jogos ao estudo, mas outros denunciavam os danos causados pelos jogos didáticos no espírito das crianças. Através destes debates, nasce um desejo de conhecer melhor a criança, observando o seu comportamento perante os brinquedos, o que anuncia o começo da psicologia infantil.

Um de seus aspectos mais marcantes dessa época foi o esforço para tornar a escola leiga e estatal, carregada de um conteúdo real, em vista das mudanças que vinham acontecendo.

No contexto histórico do iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não-religiosa) e livre (independente de privilégios de classe (ARANHA 1996, p. 125).

Neste século, surge o conceito de criança e infância como um período particular da vida do homem. Um período que antecede a vida adulta e que foi construído, segundo Ariés (1987), a partir da crítica ao infanticídio, abandono e sexualidade infantil. Para este autor, o sentimento de família que une emocionalmente seus membros em núcleos privados foi elaborado em torno de sentimento de infância.

Nesse período, ainda persistem as contradições decorrentes da decomposição da ordem feudal e a ascensão da burguesia, bem como a implantação do capitalismo. O crescimento das manufaturas provoca alterações nas formas de trabalho, surgem as fábricas e

as idéias advindas do racionalismo de Descartes (que privilegia a razão como ponto de partida para o conhecimento) e do Renascimento científico que influenciam fortemente os pedagogos.

Estabelecida como classe dirigente, a sociedade burguesa propaga a idéia de igualdade perante a lei, cultiva o lar e a privacidade e traz consigo uma nova ideologia: o amor materno e o amor romântico (LINS, 1997). A família moderna reorganiza-se em função das necessidades da nova ordem, privilegiando a intimidade, a vida privada e o sentimento de união afetiva entre o casal, e deste com seus filhos. A criança assume, a partir de então, o lugar central no ambiente familiar.

Segundo a autora (1997), o amor materno, que começa a ser forjado a partir deste século, resultou da mudança de mentalidade acerca da imagem da mãe – seu papel e sua importância, assim como da necessidade de fazer frente à nova ordem econômica que surgia nas sociedades industrializadas.

Vão surgir, assim, ações cada vez mais concretas em relação à educação da criança pequena, traduzindo uma preocupação que resultou, sobretudo, do reconhecimento e da valorização que elas passaram a ter no seio da sociedade. O tratamento dispensado às crianças neste século, que na época anterior era apenas cordial, transforma-se, segundo Áries (1981), em *papiricação*.

Do mesmo modo, esclarece Silva (2000), o sentimento de *moralização*, ao mesmo tempo em que contrapõe, complementa a *papiricação*, considerando a necessidade de preservação da criança de um meio passível de corrupção, levando-se em conta suas características de pureza, ingenuidade, inocência e graciosidade. O apego à infância não se restringia apenas à distração e brincadeiras, mas abrange, também, o interesse psicológico e a preocupação moral, propiciando a consolidação do conceito de criança. Este, forjado ideologicamente pela burguesia ganha atributos particulares, passando a significar o período em que o indivíduo precisa ser cuidado, escolarizado e preparado para uma atuação futura de acordo com as circunstâncias sociais.

Sob este aspecto, as classes populares deveriam ser instruídas apenas o necessário para desempenhar seu ofício satisfatoriamente, enquanto para os burgueses era dispensada uma educação que os preparasse para as funções de comando, posto que essa era a lógica burguesa de educação democrática.

Em síntese, todas as classes sociais deveriam ter acesso à educação, pois esta se pretendia universal, mas esta educação não poderia ser igual para todos. Em consonância com

esses pressupostos, a educação toma para si a tarefa de promover o desenvolvimento de habilidades, capacitando os indivíduos a desempenharem adequadamente suas funções no processo produtivo, em conformidade com a posição assumida por cada um na sociedade.

A busca por uma sistematização definitiva levou o homem do século XVIII a realizar novas tentativas, propiciadas, sobretudo, pelo triunfo extraordinário das máquinas e a expansão comercial, que não apenas mobilizou grandes massas de homens, mas também submeteu à exploração capitalista mulheres e crianças. Outra vez, a burguesia não mais podia recusar a instrução do povo, como o fizera na Antiguidade e no feudalismo, posto que o trabalhador não mais conseguia desempenhar suas funções se não dispusesse, pelo menos, de uma educação elementar (PONCE, 1996).

Um fato marcante deste período foi a preocupação com a educação das crianças que se instalou no seio da sociedade. O entendimento de que elas precisavam ser cuidadas, escolarizadas e preparadas para a vida futura deveria ser assegurado pela instituição escolar e o Estado; nesse sentido, família e escola tiram-nas do convívio com o adulto, visando prepará-las para assumir suas funções na sociedade adulta. Neste século, popularizam-se os jogos, aliados à imagem de criança como ser dotado de natureza distinta do adulto.

O sentimento de infância, que começou a surgir inicialmente na França no século XII, estabelece-se definitivamente. Nesse ínterim, algumas idéias foram tomando corpo e marcam esse percurso em três etapas distintas, conforme reconhece Silveira (2001). A primeira, que tem início na Idade Média, foi chamada de “infância negada”, posto que não havia uma educação intencionalmente dirigida às crianças, o que significava tornar-se membro da sociedade adulta. Na segunda etapa, fase avançada da Idade Moderna, é atribuída à infância a idéia de “infância institucionalizada”, o que torna a criança o centro dos interesses educativos. A terceira etapa, a “da infância reencontrada”, situa historicamente a criança na idade contemporânea.

A nova concepção educacional que marca esse período caracteriza-se por um olhar mais atento quanto às diferenças entre adulto e criança e a educação torna-se fator de grande importância. Destacamos, nesse contexto, a figura de Jean Jacques Rousseau, cuja influência na educação dos tempos modernos foi tão grande, que, na opinião de Mayer (1976), podemos dividir a sua história em antes e depois deste pensador.

Ao deixar claro que o começo e o fim da educação não é o homem adulto e sim a criança, Rousseau (1995) alerta que deveriam ser consideradas, sobretudo, as tendências

inatas do indivíduo, e aponta para a necessidade de educar a criança conforme sua natureza infantil, ressaltando o brincar como atividade essencial nesse processo.

Para Mayer (1976, p. 309), “mais que qualquer outra pessoa antes dele, Rousseau defendeu os ideais do romantismo, que aplicou à educação”, acreditando na bondade inata dos indivíduos, e direcionando a educação no sentido da potencialização dos atributos humanos. Rousseau foi um dos pioneiros a demonstrar que a criança pensava, via e sentia de forma diferente do adulto; desse modo, chama a atenção para o fato de que o processo educacional deve observar as peculiaridades do pensamento infantil, abolindo toda a artificialidade e repressão.

O autor define as bases da educação da criança, inaugurando uma noção de infância que caracteriza essa fase específica da vida humana. Para o autor, a infância pode ser caracterizada como um tempo ainda não corrompido pela sociedade, um tempo que ainda preserva a pureza e a inocência, e esses atributos devem ser cultivados pela educação. A pedagogia deve assim nortear-se pela natureza essencialmente boa da criança, que, com o auxílio da razão, tornar-se-á apta ao convívio social.

São destacadas a liberdade na educação das crianças pequenas, e suas idéias educacionais, acrescidas dos ensinamentos de Comênio (1957), formam a base sobre a qual se organiza a educação das crianças no período posterior.

Nesta mesma perspectiva, Pestalozzi (1967), influenciado por Rousseau, preocupou-se com a formação do homem, propondo um sistema pedagógico cuja finalidade era propiciar à infância a aquisição do conhecimento de forma natural e intuitiva, destacando a importância de psicologizar a educação, de modo que esta possa estruturar-se em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Suas idéias vão contribuir, em grande medida, para a organização do pensamento educacional do século seguinte.

Trazendo várias contribuições de Pestalozzi, com quem trabalhou, Froebel (1917; 1981) inaugura na Alemanha, em 1837, o primeiro jardim-de-infância, atendendo crianças de condições socioeconômicas diversificadas e disseminando a concepção de que todas as crianças, não importando a qual classe social pertencesse, tinham capacidade de desenvolvimento semelhante, desde que a escola suprisse as suas deficiências.

Este pensador pôs em prática o valor educativo do brincar, elaborando um currículo centrado na atividade lúdica como estratégia propiciadora do desenvolvimento da criança. Froebel (1917; 1981) entende que, para se desenvolver, o indivíduo precisa não

apenas observar e escutar, mas, sobretudo, agir e reproduzir, pois o jogo propicia às crianças as primeiras representações do mundo, desenvolvendo o senso de colaboração.

O novo sentimento de infância que se formou entre os educadores e moralistas dessa época inspirou toda a educação posterior. Tornava-se necessário conhecer a criança em sua natureza infantil para poder corrigi-la, e, para que isso fosse possível, era preciso penetrar na sua mentalidade para melhor adaptar os métodos educacionais. Assim, a partir dessa época, surge o sentido da peculiaridade infantil, o conhecimento da psicologia da criança e a conseqüente preocupação com o método educativo adaptado a essa psicologia.

A infância torna-se uma prioridade e é extremamente valorizada. As crianças passam a receber maior atenção da família e da sociedade; do mesmo modo, passam a ser concebidas como futuras mãos-de-obra devido à proliferação das fábricas, adquirindo um valor nunca antes alcançado, pois representavam, potencialmente, uma riqueza econômica.

Surgem medidas visando combater a mortalidade infantil, medidas essas que se consolidam em torno da necessidade da existência e manutenção do Estado. O entendimento é que o Estado necessita ser mantido com o trabalho do homem e, de acordo com esses princípios, destaca Ponce (1996, p. 169), a educação torna-se “o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”.

Detendo o domínio dos meios de produção, a burguesia domina, também, com sua moral, idéias e educação, consolidando-se a divisão social dos dois tipos de ensino: um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas, “de um lado as crianças foram separadas das mais velhas e do outro os ricos foram separados dos pobres” (ÁRIES, 1981, p. 120).

Nessa perspectiva, diferente das épocas anteriores, quando os instrumentos de trabalho eram primitivos e as técnicas rudimentares e o acesso à escolarização mantinha um vínculo estreito com as camadas privilegiadas da sociedade, a escola tem agora por finalidade formar indivíduos aptos para a competição do mercado, por meio de uma educação primária voltada, também, para as massas populares.

A Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX potencializa a necessidade de preparação de mão-de-obra para as indústrias, trazendo para o interior destas um grande número de mulheres. Sua participação crescente no mercado de trabalho, como já mencionamos, modifica a estrutura familiar e, conseqüentemente, a função de cuidar dos

filhos, que até então lhe pertencia, passa para a sociedade, propiciando o surgimento de asilos e creches. Impregnadas por uma concepção assistencialista, essas instituições constituem os embriões das creches e pré-escolas contemporâneas.

O desenvolvimento da consciência acerca das particularidades das crianças pequenas foi, nesse período, um aspecto fundamental na nova concepção de educação presente nas escolas: “educação como ponte” para que as crianças assumissem as funções adultas, ocupando o seu lugar na sociedade caracterizando-se por uma finalidade preparatória. Embora essa educação fosse diferenciada, partia-se de uma concepção única de infância, a qual pressupunha um padrão médio, único e abstrato de desempenho. E é desse modo que às classes sociais, desfavorecidas economicamente, atribui-se uma educação de cunho compensatório e, em certa medida, assistencialista, uma vez que, por não corresponderem ao padrão de desempenho estabelecido, são consideradas carentes e inferiores.

Constatamos, assim, que a introdução das manufaturas e posteriormente das fábricas, com uma produção cada vez mais acelerada, não só repercutiu nos negócios da burguesia, mas também nos métodos educativos. As técnicas educativas decorrentes das concepções psicológicas mecanicistas resultaram em uma orientação educacional em que as crianças eram obrigadas a “suportar a fadiga e a tortura de uma educação que atribuía à inteligência da criança mais importância que sua espontaneidade” (PONCE, 1996).

No final do século XIX e decorrer do século XX, grandes mudanças vão ocorrer no campo educacional, especialmente na Europa e Estados Unidos. A burguesia liberal consolida sua hegemonia, promove a ruptura do domínio da Igreja sobre a educação e as escolas tornam-se laicas; ou seja, as mudanças no processo produtivo, que tiveram consequências imediatas na área social, exigem mudanças, também, na área educacional.

Nesse contexto, os avanços na área da Antropologia, Psiquiatria e os trabalhos de laboratório propiciam o surgimento de uma didática mais familiarizada com a alma infantil. As concepções de aprendizagem mecânica que dominaram o cenário educacional vão perdendo suas forças, fazendo emergir, de acordo com Ponce (1996, p. 160), uma nova técnica que se propunha a “aumentar o rendimento do trabalho escolar, cingindo-se à personalidade biológica e psicológica da criança”.

Cresce a crítica à rigidez dos velhos programas e horários e aos exames desnecessários; e, nesse clima, postula-se que é preciso considerar a personalidade do aluno, priorizar seus interesses e sua socialização. Assim, tal como acontecia nas fábricas em que se

verificou a necessidade de haver cooperação no trabalho, os técnicos da nova didática incorporaram essa sugestão. Como resultado, observa-se que, ao contrário do individualismo que caracterizava as ações educacionais na velha escola, temos a socialização da nova.

A partir desse entendimento, a corrente metodológica alcançou o seu apogeu. Pouco preocupada com as teorias, essa corrente, por meio de suas variadas expressões, dentre as quais destacamos os Sistemas Decroly (1986) e Montessori (1965), constituem, na sua essência, a racionalização do ensino. Ponce (1996, p. 161) esclarece:

Neste momento em que o imperialismo capitalista lança mão da totalidade dos seus recursos, em que os psicotécnicos selecionam sofregamente operários, em que as linhas de montagem aproveitam ao absurdo a sistematização ajustada do movimento, é justo que a escola fosse arrastada na alavanca. Para expressar pitorescamente a nossa interpretação, diríamos que, na base da nova técnica do trabalho escolar, está Ford e não Comênio. E é natural que seja assim: a Didática Magna corresponde à época do capitalismo manufatureiro, ao passo que o Sistema Decroly e Montessori correspondem à época do capitalismo imperialista.

São desenvolvidas ações educacionais direcionadas para as crianças pequenas que visam ora ajustá-las ao convívio social, ora educá-las para a autonomia e participação social ativa, estando esses aspectos intimamente relacionados à função educativa da pré-escola. Esse aspecto educacional é potencialmente reforçado a partir do Movimento Renovador da Educação, implementado por Montessori (1965), que imprime à educação da primeira infância um tom diferenciado. Considerando as necessidades da criança nessa faixa etária, propõe a criação de novos métodos de ensino em oposição aos tradicionais.

Essa autora torna-se uma referência de reflexão pedagógica acerca da educação infantil. Alguns dos aspectos de sua metodologia referem-se à subordinação do corpo, ao controle do espírito, à introspecção, ao desenvolvimento de técnicas para manter a concentração da criança e a ausência de preocupação com a formação do ser social, ficando conhecida como a “Escola do silêncio”. Por outro lado, cria um extenso arsenal de material didático, inclusive o material adequado à altura das crianças, o que muito contribuiu para a organização das salas de educação infantil em todo o mundo.

No tocante à construção do conhecimento nas diferentes áreas de aprendizagem, suas orientações buscam: potencializar a atividade motora e a percepção sensorial; valorizar a educação artística como meio de expressão do mundo interior e comunicação com a realidade

externa; evitar a aprendizagem mecânica; auxiliar a criança em suas observações e experimentações, conforme ressalta Monés i Pujol-Busquets (2003).

O material utilizado é essencialmente sensorial, pensado para trabalhar cada sentido particularmente, tornando-o, segundo o mencionado autor (Id. *ibid.*), analítico e abstrato, fragmentando o indivíduo. Sua técnica privilegia a educação do movimento e a preparação dos sentidos (particularmente da mão), como forma de preparar para a aprendizagem posterior.

O pensamento montessoriano admite que educar é favorecer o desenvolvimento e, com isso, a liberdade passa a ocupar um papel central. Seguindo a linha de pensamento dos educadores adeptos da Escola Nova, esta autora considera que a infância é uma fase da vida com necessidades e interesses específicos, e que deve ser vivida na sua plenitude.

Nessa mesma perspectiva, Decroly (1986) propõe uma metodologia de trabalho alicerçada nas atividades, individual e coletiva, da criança, permeada pelos princípios da psicologia. Preconiza a substituição do ensino formalista, construído no estudo de livros e textos, por uma educação voltada aos interesses e necessidades da criança. Propôs, ainda, que o ensino fosse desenvolvido a partir de “centros de interesse”, pois entendia que partir do interesse da criança significava respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades (ALMEIDA, 2002).

O “Sistema Decroly” pretende superar os postulados da escola tradicional com vistas a superar as deficiências do sistema educativo de sua época, criando assim a possibilidade de novas alternativas educacionais.

Destacamos ainda a contribuição de Freinet (1988) a favor de uma educação pré-escolar crítica. Influenciado por Rousseau e Pestalozzi, já mencionados, cria na França o movimento da escola moderna, com um projeto pedagógico centrado na criança, entendendo-a como um ser inserido em uma comunidade, portadora de direitos e deveres, inclusive com direito ao erro. Atribui ao lúdico um enfoque político-libertário e condena tenazmente a substituição, pelos professores, das atividades sérias pelo jogo sem objetivos, valorizando-os como atividades educativas, o que implica o estabelecimento de objetivos implícitos.

De acordo com Vilaplana (2003), Freinet (1988) adota uma concepção de educação em que as atividades manuais e intelectuais adquirem a mesma importância. Postula a implantação de uma escola dinâmica como pressuposto básico para as mudanças sociais, em que o trabalho é considerado a atividade básica do homem e questiona os deveres escolares repetitivos. Aposta no

jogo como a atividade fundamental na escolarização das crianças e compreende que a aquisição do conhecimento deve ser garantida de forma significativa e prazerosa, favorecendo a formação de sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Também tiveram grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia os estudos de Jean Piaget (1896-1980), renomado psicólogo e filósofo suíço. Pretendendo superar as concepções inatistas e comportamentalistas que até então subsidiavam as ações educacionais, este filósofo desenvolve importante trabalho no campo da inteligência infantil. Suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento e a epistemologia genética tinham o objetivo de entender como o conhecimento é construído, chegando à conclusão que o pensamento infantil evolui, progressivamente, por meio de estruturas de raciocínio que se substituem umas às outras através de estágios. Isto significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos.

A partir de sua epistemologia genética, é possível identificar quatro estágios de evolução mental na criança. Em cada estágio, o pensamento e o comportamento infantil se caracterizam por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Esses estágios são o sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Seus estudos sobre a evolução do pensamento infantil levaram Piaget a recomendar aos adultos que adotassem uma abordagem educacional diferente ao lidar com crianças.

Na visão piagetiana, as crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. Ele forneceu uma percepção sobre as crianças que serve como base de muitas linhas educacionais atuais; e o seu pensamento, bastante difundido no Brasil na década de 1970, influenciou educadores e provocou mudanças na forma como eram conduzidas as ações educativas em substituição à teoria pedagógica tradicional.

Na opinião de Piaget (1969), o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento – processos indissociáveis – são o resultado da atividade biológica dos indivíduos e sua capacidade de adaptação ao meio circundante. A construção da inteligência segue trajetória idêntica àquela que permite aos seres vivos manterem o equilíbrio com o seu meio e sobreviver. O conhecimento, afirma o autor (Id. *ibid.*), não é uma cópia da realidade como acreditavam os empiristas, nem o produto de um aperfeiçoamento de capacidades inatas, mas o resultado da interação entre a condição que o indivíduo dispõe e sua atividade.

O conhecimento na visão piagetiana resulta de uma necessidade que, colocando o indivíduo frente a uma dificuldade, o obriga a modificar seus conhecimentos anteriores para superá-la; e, nesse sentido, conhecer é um processo de criação. A sua oposição ao paradigma empirista, no tocante à construção do conhecimento, leva-o a afirmar que este não pode ser transmitido de fora, mas antes, tem de ser construído ou reconstruído pelo sujeito, do mesmo modo que não pode ser explicado apenas pelas influências externas – ambiente, sociedade e cultura –. A construção do conhecimento por parte dos seres humanos tem de ser estudada a partir do interior do sujeito, posto que este se constrói como processo interno.

A interação para Piaget (1969) é estabelecida com base nos processos inseparáveis de organização interna e adaptação ao meio; esta adaptação, acontece através dos esquemas de assimilação e acomodação e é entendida como o próprio desenvolvimento da inteligência. Os esquemas de assimilação modificam-se progressivamente, e configuram os estágios de desenvolvimento já mencionados.

Com base nos pressupostos da teoria psicogenética, a educação deve propiciar às crianças atividades dinâmicas desde o período sensório-motor até o operatório abstrato, provocando o surgimento de situações desafiadoras denominadas “desequilíbrio ou conflito cognitivo” e “reequilibrações sucessivas”, pois, somente dessa forma, estará propiciando a descoberta e a construção do conhecimento.

Kramer (1992, p. 30) aponta que os principais objetivos da educação na visão piagetiana consistem na “formação de homens criativos, inventivos e descobridores; nesse sentido, a atividade lúdica é expressão e condução do desenvolvimento infantil”. Além disso, trabalha a questão do jogo didático, tornando-o mais significativo à medida que a criança se desenvolve.

Assim, a partir de 1900, com os trabalhos de Decroly (1986); Montessori (1965); Dewey (1979); e Piaget (1969; 1978) dentre outros, é que surgem ações educacionais mais familiarizadas com as especificidades da infância, privilegiando a sua socialização em substituição ao individualismo característico da velha escola. Por todo o século XX, pudemos constatar o crescente movimento pelo conhecimento da criança e uma vasta produção teórica acerca de suas especificidades, bem como da forma como deveria ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem para esse estágio de escolaridade, tendo o brincar infantil como mediador desse processo. No entanto, mesmo incorporando alguns pressupostos teóricos inovadores, em sua essência, o conceito de criança, agregando as determinações da moderna sociedade capitalista, corresponde à idéia de natureza infantil, em que são desconsideradas as condições de classe e

suas realidades culturais, e a criança é vista como um indivíduo único, abstrato e a-histórico, dotado de possibilidades e especificidades.

Nessa perspectiva, a educação torna-se o processo mediante o qual as crianças são preparadas para assumir o seu lugar na sociedade adulta e o seu brincar, a forma através da qual são propiciadas as condições para o desenvolvimento das capacidades infantis, ampliando a sua compreensão sobre o mundo circundante.

Dessa forma, o conceito de criança, construído sobre os alicerces da moderna sociedade capitalista, relaciona-se intimamente ao indivíduo que, em uma etapa particular da vida, necessita de cuidados especiais e, conseqüentemente, o novo conceito de educação que triunfa nesse período encontra-se permeado pelo entendimento de que a educação da criança exige etapas e cuidados, no sentido de despertar-lhe a responsabilidade do homem adulto.

Do mesmo modo, as divergências no tocante à questão da organização curricular, envolvendo o brincar na escola, ainda encontra grande obstáculo, associado, sobretudo, as duas funções que o caracterizam enquanto atividade humana: a função lúdica e a função educativa. Enquanto lúdico, o brincar supõe escolha voluntária, liberdade, prazer; enquanto instrumento mediador de aprendizagem, ele propõe desenvolver capacidades físicas e intelectuais, propiciando a apreensão da realidade circundante.

É função da Escola propiciar aos indivíduos experiências e informações que enriqueçam seu repertório e favoreçam o seu desenvolvimento, bem como procedimentos metodológicos que permitam integrar sucessivamente os conhecimentos recém-adquiridos àqueles que a criança já detém. Isto implica, necessariamente, trabalhar com o instrumental que a criança dispõe ao longo do seu desenvolvimento, ou seja, com as formas de intervir e apreender o real. Sob este aspecto, o brincar, encontra seu lugar no processo educativo; e, enquanto atividade lúdica, estabelece-se como elemento mediador no processo ensino-aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, promovendo a ampliação das capacidades da criança que tem acesso a essa etapa da educação básica.

1.5 A sociedade socialista

Nas discussões anteriores, vimos o modo como a sociedade humana, partindo de suas necessidades, organizou sua produção material, e, em decorrência desta, as idéias que orientaram as ações dos homens, desde a sociedade primitiva até o momento em que desenvolveram o modo capitalista de produção. Podemos constatar que essa história está

permeada por uma trama de nexos e relações que se influenciam e determinam-se mutuamente, e que o mundo objetivo assim como o pensamento estão em constante transformação.

Esse caráter transformador da realidade já fazia parte da filosofia grega antiga, quando reconhecia na observação de seus filósofos que “tudo é e não é, pois tudo flui”. Essa forma de conceber o mundo permitiu aos homens avançarem rumo a uma compreensão mais ampla da realidade, em conformidade com as condições de desenvolvimento da própria sociedade.

Deste modo, quando se deu a passagem do feudalismo para o capitalismo e sua consolidação enquanto modo de produção predominante, as intensas transformações daí decorrentes foram acompanhadas pelo desenvolvimento da modernidade, em cujo seio surge uma nova concepção de homem e de ciência. Uma ciência empírica, instrumental e racional que respondeu à necessidade de um conhecimento que possibilitasse garantir as demandas de transformação no ritmo imposto pelas novas relações sociais engendradas.

O desenvolvimento da revolução industrial e o triunfo do capitalismo trouxeram consigo uma transformação fundamental no aparato escolar. As necessidades tecnológicas e as exigências liberais de entender a educação e o conhecimento como condição de igualdade entre os cidadãos determinaram a institucionalização, extensão e *aprofundização* do sistema escolar.

Desde o princípio, viu-se que o ensino poder-se-ia converter em um dos meios fundamentais de dominação ideológica para consolidar a hegemonia da classe no poder, fazendo com que a educação se convertesse em um apêndice da classe dominante.

A noção de conhecimento também sofre profundas alterações. Busca-se um método capaz de resolver a questão metodológica concernente à relação entre o homem que conhece, que é sujeito, e o objeto que lhe é exterior.

A ênfase na razão humana, na liberdade do homem, na possibilidade de transformação do mundo real e a ênfase no próprio homem foram características do período de ascensão da burguesia que permitiram uma ciência racional, que buscou desvendar as leis da natureza e construir um conhecimento pela experiência e pela razão. Um método científico rigoroso permitia ao cientista observar o real e construir um conhecimento racional, sem interferência de suas crenças e valores. Assim, surge a ciência moderna: experimental, empírica, quantitativa (BOCK, 2001, p. 15).

Estabelecia-se o reino da razão, e, ao proclamar a razão e o conhecimento que ela possibilitava como caminho para a liberdade, os pensadores franceses do século XVIII anunciavam a necessidade de que esse conhecimento, construído sobre bases científicas, favorecesse a justiça, a igualdade e os direitos inalienáveis do homem.

Fertilizando esses novos elementos, as idéias liberais construídas no decorrer do desenvolvimento do capitalismo caracterizavam-se, fundamentalmente, por pensar o indivíduo a partir da noção de natureza humana, uma natureza que o tornava igual. Mas a consolidação da ordem burguesa e a acentuação do antagonismo entre exploradores e explorados que, em termos gerais, representam a exploração do proletariado despossuído pelo capitalista possuidor, revelam que essa liberdade, assim como a tão apregoada igualdade são ilusórias. Conforme destaca Engels (1975, p. 28):

Já sabemos, hoje, que esse império da razão não era mais que o império idealizado pela burguesia; que a justiça eterna tomou corpo na justiça burguesa; que a igualdade se reduziu à igualdade burguesa em face da lei; que como um dos direitos mais essenciais do homem foi proclamada a propriedade burguesa; e que o Estado da razão, o ‘contrato social’ de Rousseau, pisou e somente podia pisar o terreno da realidade, convertido na república democrática burguesa. Os grandes pensadores do século XVIII, como todos os seus predecessores, não podiam romper as fronteiras que sua própria época lhes impunha.

Nesse contexto, a questão epistemológica da relação sujeito-objeto surge como expressão de uma contradição historicamente construída. Ao mesmo tempo em que se afirma o sujeito, afirma-se também o objeto, que é exterior a ele, e que, no entanto, deve ser conhecido de forma objetiva e isenta de toda e qualquer subjetividade. De um lado, o empirismo proporcionará um conhecimento objetivo da realidade, descrevendo-a de maneira exata. De outro, a razão, que possibilitará compreender o objeto por si mesmo, independente da realidade em que este se insere.

Estava posto o conhecimento científico que nos ideais dos iluministas franceses podiam explicar a natureza e a sociedade cientificamente, estabelecendo a dicotomia sujeito-objeto, aparência-essência. O século XIX assiste à tentativa de superação dessa dicotomia, mas assiste, também, à cristalização dessa noção de ciência através do positivismo.

Convém enfatizar que o positivismo reforça a união entre o empirismo e o racionalismo, negando qualquer consideração sobre o sujeito e seu significado. Assim, o homem precisa apenas recorrer aos fatos como eles são para compreender a realidade e os

fenômenos, com base na evidência empírica, na precisão e aplicação de um único método em qualquer que seja o campo de estudo.

De modo geral, o que se pretende é explicar os fenômenos humanos e sociais a partir de suas próprias leis, ou seja, independente da ação humana. Uma vez que a realidade é governada por leis racionais, essas leis podem ser desvendadas por meio da observação sistemática e rigorosa dos fatos, independente da imaginação, da subjetividade e dos valores sociais.

O positivismo contribuiu para ocultar o jogo de interesses e valores que sempre permearam a produção do conhecimento, efetivando um total desligamento do pensamento de sua base material. Ao buscar uma ordem social estável e harmônica, vê os conflitos como meros problemas morais, e, tornando-se defensor dessa verdade, faz uso dela para tentar resolver os problemas sociais.

Mas a adoção de métodos que isolam o fenômeno a ser estudado de todo o contexto que o produziu precisa ser superada, pois estes se revelam insuficientes. Torna-se necessário criar outra metodologia, que veja a realidade em seu movimento e os fenômenos como resultado desse movimento. O materialismo histórico e dialético surge como possibilidade de superar a visão positivista e idealista de compreender a realidade em suas múltiplas determinações.

As primeiras manifestações teóricas nesse sentido retratam a insipiente condição de classe e a própria situação histórica em que se produzem, permitindo apenas colocar em destaque o fato de que a sociedade capitalista encerrava contradições tão profundas que apenas a razão pensante podia remediar. Surgem, afinal, as proposições de um novo modelo de sociedade, que, na ótica do movimento utópico, contestava o que estava sendo estabelecido e reivindicava a destruição não apenas dos privilégios de classe, mas as próprias estruturas que as sustentava.

Esses filósofos acreditavam que poderiam transformar a sociedade capitalista, eliminando o individualismo, a competição, a propriedade individual e os lucros excessivos, responsáveis pelas desigualdades e miséria dos trabalhadores, através da compreensão e da boa vontade da burguesia. Acreditavam que, do ponto de vista da razão, que era a base do pensamento filosófico burguês, nada poderia existir de mais racional e justo do que uma sociedade fraterna e igualitária. De acordo com essas perspectivas, a burguesia seria capaz, por si só e em nome da razão, de criar as condições para o bem-estar de todos os indivíduos.

Delineava-se a proposta de uma sociedade comunista, e junto com ela a possibilidade de emancipação de toda a humanidade. Mas as transformações requeridas precisam de um suporte, e esse suporte será dado pela educação.

Todos os utopistas⁵ chamaram a atenção para esse aspecto e defenderam a educação e o ensino como instrumento de transformação. A falta de atenção às necessidades sociais no campo da educação e do ensino, que é própria dos primeiros anos do capitalismo, unida às dramáticas condições de trabalho do operariado, especialmente às mulheres e crianças, fornecem a base para esse entendimento.

Com relação a esse aspecto, postulava-se que a emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia acontecer quando essa emancipação atingisse todos os níveis, inclusive o da consciência. As concepções utopistas dominaram, por muito tempo, as idéias socialistas do século XIX, até o surgimento da moderna filosofia alemã, cujo ponto de partida foi Hegel (1980) que instaura a dialética como forma de pensamento. A idéia de transformação é a marca do século XIX. A natureza se transforma e o pensamento reflete essa realidade.

Esse processo que se inicia com Hegel, institui as bases de um novo método, que possibilitou conhecer o objeto para além do dado imediato, e o sujeito tem papel primordial. Em Hegel, a filosofia alemã encontra sua culminância, pois, pela primeira vez, a natureza, a história e o próprio pensamento são concebidos como um processo, em constante movimento, transformação e desenvolvimento.

Entretanto, Hegel era idealista, e, para ele, as idéias eram apenas projeções realizadas de uma outra idéia pré-existente, que já existe objetivamente, fora da consciência humana. Desse modo, o sujeito de desenvolvimento não é a autoconsciência do homem, mas a idéia absoluta.

De todo modo, a dialética como forma de pensamento revelou a íntima conexão entre o processo de movimento e desenvolvimento da própria humanidade, cabendo ao pensamento desvendar as leis que orientam tudo aquilo que a primeira vista poderia parecer obra do simples acaso. Logo, duas formulações sintetizam a dialética hegeliana: “o ser e o nada são uma e a mesma coisa”; “o real é racional e o racional é real”. A primeira formulação traz o princípio básico da dialética “o ser é e não é ao mesmo tempo”, que cristaliza a

⁵ Os primeiros pensadores socialistas eram, na sua maioria, franceses, dentre os quais destacamos Saint-Simon (1760-1825); Charles Fourier (1772-1834) e Robert Owen (1771-1858).

contradição, contrária à concepção metafísica do ser segundo a qual “o ser é” (princípio da identidade).

A segunda formulação expressa a racionalidade própria do desenvolvimento constante da razão. Por isso o real é racional e o racional torna-se real no processo de transformação. Essas bases do pensamento dialético permitirão superar a dicotomia sujeito-objeto, razão-realidade.

O sistema hegeliano liberta da metafísica a concepção da história, tornando-a dialética (ainda que idealista) e pondo a nu o fato de que, à exceção do Estado primitivo, toda a história anterior era a história da luta de classes, permitindo, assim, focalizar as coisas e os fenômenos e seus conceitos correspondentes em sua dinâmica, em suas causas e efeitos, ações e relações.

No tocante à questão, Engels (1975, p. 43) ressalta que

[...] essas classes sociais em luta entre si eram em todas as épocas fruto das relações de produção e de troca, isto é, das relações **econômicas** de sua época; que a estrutura econômica da sociedade em cada época da história constitui, portanto, a base real cujas propriedades explicam, em última análise, toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas, assim como pela ideologia religiosa, filosófica, etc. de cada período histórico.

Esta concepção materialista da história possibilitou explicar a consciência humana por sua existência, e o socialismo aparece, então, como produto necessário da luta entre as duas classes formadas historicamente. Sua missão consiste em investigar o processo histórico econômico que lhe deu origem e descobrir os meios para solucionar esse conflito.

Contudo, o socialismo da forma como fora elaborado era incompatível com a nova concepção materialista da história, e, quanto mais criticava o modo de produção capitalista e suas consequências, menos conseguia explicá-lo, e, por conseguinte, destruí-lo ideologicamente. Isso só se tornou possível após a descoberta da mais-valia por Marx (1980). A partir daí, Marx irá sistematizar o pensamento dialético na perspectiva materialista, ressaltando a importância do sujeito ativo e a existência objetiva do objeto. Sujeito e objeto passam, desta forma, a existir objetivamente (visão materialista) e formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro (visão dialética).

Nesta perspectiva, o sujeito é ativo porque é racional e sujeito da ação sobre os objetos. E, do mesmo modo, por meio dessa ação, o sujeito transforma o objeto e a si próprio. Além do mais, a ação do sujeito é necessariamente social, e situada historicamente.

Os pressupostos do materialismo histórico e dialético possibilitam compreender o conhecimento como um processo de transformação constante, tendo por base o princípio da contradição, envolvendo mediações. Ao agir sobre a realidade, configura-se o real como objeto de conhecimento; e o homem como sujeito racional, ativo e histórico, que desenvolve o seu conhecimento e o utiliza como instrumento de emancipação.

Marx e Engels reconheciam que o desenvolvimento do capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, expandindo o sistema escolar. No entanto, para tornar-se um instrumento de transformação social, a educação precisava ser colocada sobre uma base diferente. Suas preocupações iam ao encontro de introduzir um novo tipo de ensino, unindo o trabalho manual ao intelectual, capaz de contribuir para a possibilidade de um novo horizonte histórico, onde as relações de dominação deixassem de existir.

No pensamento marxista, não pode haver educação livre e universal na sociedade de classes, assim como a proposta burguesa para o fornecimento de instrução à classe operária é considerada irrealizável, tanto pela própria organização quanto pela maneira como está estruturada a sociedade. A emancipação das condições de opressão no entendimento de Marx (1983) somente poderiam se concretizar quando tal emancipação atingisse todos os níveis, dentre os quais o da consciência, pois a educação, pelas múltiplas possibilidades que oferece, possibilita a formação, mudança de consciência e do caráter das pessoas.

As medidas socialistas referentes à união ensino-trabalho, embora tenham sido pensadas para atender ao operariado, são destinadas a todas as crianças, pois, no pensamento socialista, a criança é concebida como um ser ativo e interativo, dotado de possibilidades, que vive e se movimenta em um contexto social determinado, e internaliza, a partir de sua atividade, os modos socialmente construídos de pensamento e ação. Em consonância com esses pressupostos, a educação a elas oferecida é concebida como uma prática social possibilitadora de desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades humanas, em que as interações sociais e as situações intencionalmente planejadas assumem papel fundamental.

Por essa razão, a abordagem marxista de construção do conhecimento e, por conseguinte, de desenvolvimento humano, apresenta-se como a alternativa teórico-

metodológica que possibilita transformar a sociedade a partir da transformação do próprio sujeito, dando-lhe a oportunidade de desenvolver níveis cada vez mais elaborados de conhecimento e consciência, de ser racional, sensível, intuitivo, imaginativo, criativo e intencional, características essas que se constituem no processo material da ação e da emoção.

A psicologia sociohistórica de base marxista tem a sua origem nos dilemas presentes na psicologia do século XX, sintetizadas em duas fortes tendências: a psicologia como ciência natural e a psicologia mentalista, estas, influenciam de modo especial a produção intelectual de Vigotsky (1896-1934) e seus colaboradores, Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979) dentre outros.

Essas escolas antagônicas procuravam explicar, parcialmente, os fenômenos psicológicos, mas nenhuma delas conseguia fornecer uma base firme para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos. Ao propor que as funções psicológicas poderiam ser entendidas à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, a abordagem vygotkskyana lança as bases para uma ciência comportamental unificada.

O momento histórico vivenciado por Vygotsky na Rússia pós-revolucionária também influenciou o seu projeto intelectual. Esse contexto foi propício para reunir, dentro de um mesmo modelo explicativo, os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico em estreita relação com o desenvolvimento do ser humano no decorrer do processo sociohistórico (REGO, 1995).

Em plena efervescência da Revolução Comunista, ressalta a autora, Vygotsky introduz na Psicologia o materialismo histórico-dialético, afirmando que o homem influencia e também é influenciado pela própria cultura, e que o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana resulta de um processo sociohistórico.

Em uma identificação profunda com os pressupostos marxistas, Vygotsky buscou nesses fundamentos consubstanciar uma caracterização do desenvolvimento humano, baseando-se no entendimento de que não há essência humana *a priori* imutável. Apoiando-se na epistemologia dialética materialista, concebe o homem como um ser ativo que cria o meio e é, também, produto deste.

Conforme já afirmamos em Aguiar (2003b, p. 66-67),

[...] as concepções de Marx e Engels sobre a organização da sociedade, o trabalho humano, a utilização dos instrumentos, a linguagem e a dialética

existente entre o homem e a natureza fundamentam a sua teoria sobre o desenvolvimento humano, este com as raízes fincadas na sociedade e na cultura.

Nessa perspectiva, os seres humanos são constantemente estimulados pelo mundo externo, e, como consequência, internaliza o conhecimento construído por seus antecedentes ao longo da história. A abordagem marxista que permeou toda a produção vygotskyana representou uma profunda mudança de paradigma nas pesquisas sobre os fenômenos psíquicos. O indivíduo, nessa perspectiva, e de forma exatamente oposta à concepção de indivíduo nas sociedades capitalistas, é compreendido como um sujeito histórico, contextualizado, e pode ser “desnudado e estudado dialeticamente com relação às leis de sua evolução biológica e às leis de seu desenvolvimento sociohistórico” (REGO. 1995).

A teoria sociohistórica, adotando o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, concebe o homem como ser ativo, social e histórico. A sociedade é entendida como produção histórica dos homens e as idéias a representação da realidade material. Desse modo, as formas especificamente humanas de atividade psicológica têm sua origem nas condições materiais de vida humana.

De acordo com Lúria (1988, p. 26), “Vygotsky gostava de chamar esse modo de estudo de psicologia ”cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Cada termo reflete um traço diferente e cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral por meio do qual a sociedade e a história moldam as formas de atividade que distinguem os homens dos animais. O traço cultural envolve os meios socialmente elaborados de organização dos tipos de tarefas que as crianças enfrentam ao longo do seu crescimento. O traço histórico funde-se com o cultural, pois os instrumentos usados pelo homem para dominar o ambiente e o seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história da humanidade. O traço instrumental refere-se à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas.

Postulando que a capacidade de conhecer se constrói a partir de trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio circundante, e que o desenvolvimento é um processo dinâmico, a matriz sociohistórica nos ajuda a compreender que o funcionamento psicológico se estrutura a partir das relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, relações essas que ocorrem dentro de um contexto histórico determinado e, por isso mesmo, a cultura desempenha papel fundamental.

A cultura, afirma Vygostky (1998), fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade; assim, a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos e a

linguagem ocupa papel central, uma vez que permite não só o intercâmbio entre os homens, mas também a capacidade de abstrair e generalizar o pensamento.

Esta teoria traz importantes contribuições para a educação ao apontar no desenvolvimento da criança a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP), esta, esclarece Vygotsky (1989, p. 97), pode ser definida como:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Sob este aspecto, o papel do professor consiste em intervir nesta zona, provocando avanços que espontaneamente não ocorreriam, esclarece Vygotsky (2000). Do mesmo modo, ao enfatizar a importância do brincar no desenvolvimento da criança, os princípios vygotkianos atribuem à educação infantil um valor especial, posto que, enquanto instrução sistematizada, é também o ambiente propício às brincadeiras intencionais e às interações, que favorecem grandemente o desenvolvimento das capacidades humanas.

Na educação infantil, em particular, os mecanismos de imitação, que fazem parte das atividades infantis, podem ser utilizados pelo educador como instrumento possibilitador de alargamento da Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo à criança situar-se em um nível organizacional superior, adquirindo, gradualmente, consciência das ações que realiza. Como atesta Vygotsky (1988, p. 112), “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”.

O brincar, nessa perspectiva, não pode ser compreendido como uma atividade instintiva ou espontânea, mas como atividade principal, a forma ativa através da qual os pequenos se apropriam do mundo objetivo da maneira que lhes é possível nesse estágio de desenvolvimento. O brincar é uma situação possibilitadora de constituição de significados, sendo forma tanto para a assimilação de papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em determinado contexto, como para a elaboração do conhecimento. O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria dos conhecimentos construídos pela humanidade em sua trajetória sociohistórica.

Tendo esses pressupostos como referência, o brincar na sociedade socialista pode ser compreendido como uma modalidade de atividade humana de caráter social alegre e divertido, com um fim em si mesmo, possibilitadora de apreensão da realidade, e que, ao se desenvolver, governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil em um determinado estágio da vida humana.

E, do mesmo modo, amparados nos princípios teóricos da teoria sociohistórica, no tocante à compreensão de como os seres humanos se desenvolvem em seus diferentes aspectos, a criança passa a ser compreendida como um ser ativo e interativo, dotado de possibilidades, que vive e se movimenta em um contexto social determinado, e internaliza, a partir de sua atividade, os modos socialmente construídos de pensamento e ação. A partir desse entendimento, a educação infantil pode ser concebida como uma prática social possibilitadora de desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades humanas, em que as interações sociais e as situações intencionalmente planejadas assumem papel fundamental.

Essa abordagem traz a possibilidade de tentarmos compreender o processo de desenvolvimento dos indivíduos sobre a base afetivo-volitiva dos processos psicológicos que se constituem na atividade do sujeito, concretiza-se nas mediações sociais e envolve a consciência, esta também constituída no processo sociohistórico.

Afinal, conforme vimos afirmando ao longo desse estudo, os ideais aqui mencionados não são criações isoladas, mas, ao contrário, estão inevitavelmente vinculadas ao processo sociohistórico que os constitui. Assim, os conceitos de criança, brincar e educação infantil vão incorporando atributos que caracterizam o processo evolutivo da humanidade, o modo como as gerações reorganizam sua produção material e suas idéias.

CAPÍTULO II – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO PENSAMENTO BRASILEIRO

Educar é um ato de coragem e de ousadia. Só poderemos reconhecer uma criança se, nela reconhecermos um pouco da criança que fomos, e que, de certa forma, ainda existe em nós.

Eugênio Tadeu Pereira

Ao retomar brevemente a história da educação no Brasil, podemos apontar que a instrução sistematizada é implementada em território brasileiro pelos Jesuítas no ano de 1549. Esta educação, que se preocupava fundamentalmente com a difusão de padrões morais europeus, atende às crianças oriundas das famílias dos colonizadores, a partir dos sete anos de idade, e dispensa aos indígenas um atendimento voltado para a catequese.

Entretanto, o panorama que persiste é o do analfabetismo e ensino precário, que se agrava enormemente com a expulsão dos jesuítas e a democracia da reforma pombalina, colocando a educação à deriva. Durante o longo período do Brasil Colônia, alarga-se o fosso entre a minoria letrada e a maioria da população analfabeta.

À época do Império, o ensino acontece de forma irregular, fragmentária e sem resultados satisfatórios, agravado pela emenda à Constituição, com o Ato adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias são destinadas a escola elementar e a secundária. A educação da elite fica a cargo do poder central, e a do povo confinada às províncias.

Não existe, assim, qualquer referência ao atendimento institucionalizado para crianças menores de sete anos.

2.1 Primeiras manifestações de educação infantil no Brasil

As transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas, decorrentes da Revolução Industrial, da expansão econômica e do desenvolvimento científico, aliadas às propostas educacionais de Montessori e Decroly, propiciam o surgimento das primeiras creches e pré-escolas brasileiras.

Ao contrário das creches, cuja origem guarda a marca do caráter assistencialista, os primeiros jardins de infância criados no Brasil, em 1875, no Rio de Janeiro, e, em 1877, em São Paulo, foram mantidos por entidades privadas, privilegiando o aspecto pedagógico. A partir dessas iniciativas, foram se expandindo, gradualmente as instituições públicas de atendimento às crianças menores de sete anos.

Assim, enquanto na Europa as instituições de atendimento à faixa etária de 3 a 6 anos antecedem a criação das creches (KHULMANN Jr., 1998), no Brasil, a situação se inverte. Embora as instituições pré-escolares tenham se difundido internacionalmente, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, as primeiras iniciativas concretas nesse sentido ocorrem por volta de 1899, quando é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, primeira creche brasileira para filhos de operários, ambas no Rio de Janeiro. Esses dois acontecimentos marcam a criação das instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas.

O objetivo primordial dessas instituições consistia em abrigar as crianças abandonadas, combater a mortalidade infantil e a desnutrição, e formar hábitos higiênicos e morais nas famílias. À esteira desses acontecimentos, é criado, no Distrito Federal, em 1906, o Patronato de Menores, seguindo-se à Creche Central em 1908, a Assistência de Santa Theresa, e a creche diurna, em 1916, dentre outras. Tidas como filantropas, essas instituições caracterizam-se pelo atendimento essencialmente filantrópico-assistencialista à infância carente.

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de assistência e não ao sistema educacional cristaliza a idéia de que, em sua origem, essas instituições tenham sido criadas para guardar e assistir à criança pequena, e não para educá-la; assim como traz implícita a noção de que é normal que à pobreza seja dispensado um atendimento de baixa qualidade. De acordo com Khulmann Jr. (1998), a baixa qualidade subjacente às instituições de educação popular, em geral, pode ser constatada já nas discussões acerca dos métodos pedagógicos do Primeiro Congresso Americano da Criança em 1916.

Neste evento, Alfredo Balthazar condena o sistema educacional de algumas escolas, afirmando que este satura o cérebro da criança ao impor-lhe a aquisição de múltiplos conhecimentos. Do mesmo modo, no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, Helvécio de Andrade defende o ensino instrutivo na escola primária, tornando dispensável o uso do livro. Nesse mesmo evento Zeferino de Farias aponta que as instituições assistencialistas deveriam retirar o desamparado do meio pernicioso em que vive, prover sua subsistência, educar e instruir, inculcando-lhe os hábitos de trabalho, sem esquecer a sua condição de pobreza, pois a sua origem modesta é incompatível com uma educação luxuosa.

Esse tipo de educação, pensada no sentido de isolar as crianças do seu meio social (passível de contaminações como a criminalidade, por exemplo), incorpora, também, uma concepção de educação mais moral que intelectual, consolidando-se como um atendimento educacional como favor aos pobres, que se efetiva por meio de repasses escassos de verbas públicas a entidades assistenciais, e se legitimam intermediando a prestação de serviços às camadas populares.

Nesse sentido, a baixa qualidade se estabelece como algo natural e amplamente aceita; do mesmo modo, reforça Khulmann Jr. (1998), essas instituições não têm apenas uma proposta assistencialista, mas também uma proposta educacional, cuja finalidade é preparar os pobres para assumirem o lugar que lhes é destinado na sociedade.

Vamos constatar, nesse período, que os princípios liberais, a reorganização da sociedade e os avanços na área do desenvolvimento infantil desencadeiam intensos questionamentos ao ensino tradicional, tendo como consequência mais importante o surgimento de novos princípios educacionais que se consolidam com a emergência de uma nova pedagogia – a Pedagogia Nova.

O movimento escolanovista, iniciado em 1932, ganha corpo e se estabelece, adotando a concepção humanista moderna, que, no período compreendido entre 1930 e 1940, valoriza a criança em suas peculiaridades, sinalizando para a necessidade de implantação de instituições que atendam às necessidades educacionais das crianças em idade pré-escolar, conforme destaca Veiga (1996). Entretanto, mesmo quando passa a ser controlada pelo setor público, na década de 1930, continua prestando um serviço insuficiente e ineficiente.

Também nesse período são criados os parques infantis e as salas pré-primárias, que recebem as crianças oriundas da classe operária.

A pedagogia nova traz importantes contribuições para a educação infantil, muito embora a concepção de ensino pré-escolar difundida privilegie propostas curriculares românticas, em que as crianças são consideradas sementes, a escola o jardim, e a professora a jardineira, propagando-se a idéia de que a educação da criança deve favorecer o seu desenvolvimento natural ressalta (KRAMER, 1992).

Com a intensificação dos processos de industrialização, urbanização e bem-estar social, a criança passa a ser valorizada como adulto em potencial; e, mesmo não fazendo parte da vida social, amplia-se a compreensão de que necessita de amparo e proteção. De acordo com esse entendimento, são criados vários órgãos de amparo assistencial e jurídico à infância, tais como: O Departamento Nacional da Criança (1940); a Legião Brasileira de Assistência (1942); UNICEF (1946); o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (1953) e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (1972) dentre outros.

Com a criação do Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Saúde, na década de 1940, a creche passa a ser reconhecida como um “mal necessário”, no sentido de que assume a responsabilidade de substituir as mulheres do povo, denominadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias, que recebiam em seus lares a guarda de crianças (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005).

A partir da década de 1960, sobressai-se a questão da educação compensatória, que tem suas origens nos diferentes fatores resultantes da Segunda Guerra Mundial, dentre outros fatores (VEIGA, 1996). Surge, no contexto europeu e norte-americano, a necessidade de implementação de programas de reabilitação para as crianças atingidas, o que muito contribuiu para valorizar e expandir as pré-escolas. Estas vão, gradativamente, assumindo uma atitude também compensatória, que se concretiza em ações voltadas para suprir tanto a carência intelectual, preparando-as para ingressar na escola, quanto as questões de saúde.

A tendência central desta concepção é que, preparando a criança para entrar na “escolarização propriamente dita”, a educação infantil salvaria o ensino fundamental dos históricos problemas de reprovação, evasão e baixo rendimento, propiciando a continuidade dos estudos. O enfoque da educação compensatória, aponta Machado (1991), se estabelece como algo que precede à escolarização propriamente dita; e, nesse caso, treina a criança no sentido de adequá-la ao convívio social, desenvolvendo habilidades para o desempenho escolar posterior.

Este entendimento contribuiu para cristalizar e consolidar a desvinculação da educação infantil da sua finalidade própria, pois, mesmo que o desenvolvimento de habilidades seja uma decorrência natural do processo de escolarização, não está neles a sua razão de existir. Surgem, na mesma medida, políticas governamentais para atender à crescente demanda do atendimento às crianças pequenas; e, assim, os anos 1960 e 1970 despontam como um período de inovação nas áreas de educação, saúde e assistência social.

A expansão das creches e pré-escolas se intensifica, especialmente a partir do final dos anos 1970, devido à crescente demanda pelo atendimento às crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido, são desencadeadas políticas de cunho compensatório e emergencial, articulando a ampliação quantitativa do atendimento e o baixo investimento. Aliada à baixa qualidade das condições físicas e materiais disponíveis, a formação dos profissionais também se caracterizava por baixas exigências (LOPES, 2004).

Nessa perspectiva, a educação infantil pública continuou permeada com caráter assistencialista e compensatório, respaldada na quase omissão da legislação em vigor (LOPES, 2004). A partir desse período, as creches e pré-escolas se expandem significativamente, impulsionadas pelo crescimento urbano; pela crise do Regime Militar; pela participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e o novo perfil familiar emergente, além da organização dos movimentos sociais e a influência das políticas sociais implementadas pela UNESCO, UNIFEC, e OMS⁶ para os países do terceiro mundo.

Na mesma medida, torna-se alvo de crítica dos educadores; e, no amplo movimento de redemocratização do País, critica-se duramente a baixa qualidade do ensino, o arrocho salarial dos professores, a diminuição de verbas destinadas à educação e o modelo assistencialista da educação infantil.

Na ótica desse movimento, as instituições de atendimento à infância, em sua maioria, funcionam como meros depósitos de guardar crianças, priorizando, como ainda hoje podemos encontrar, a assistência. Khulmann Jr. (1998) contra-argumenta a questão, apontando que essas interpretações precisam superar as simplificações.

Para este autor, uma análise superficial da função social dessas instituições pode colocar a assistência como vilã dos fatos, opondo, de forma reducionista, o caráter educativo e a assistencial. É necessário, portanto, ultrapassar os limites estreitos da polaridade entre ambos, visto que a função de guardar e assistir não exclui, necessariamente, a função

⁶ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância; OMS - Organização Mundial de Saúde.

educativa. Um olhar mais atento pode mostrar que cabe às escolas, qualquer que sejam estas, guardar as crianças no período em que as recebem.

Por toda a década de 1980, efetuam-se conquistas legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, e, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reconhecem a educação como direito da criança de 0 a 5 anos dever do Estado, sob a responsabilidade dos municípios, a cumprir-se mediante o “atendimento em creches e pré-escolas”. Nesse sentido, ambas são definidas como instituições educacionais, rompendo com a tradição assistencialista e contribuindo para a superação, ainda que no plano teórico-legal, da falsa dicotomia entre educar-cuidar.

Nesta década e com mais intensidade nos anos 1990, a psicologia sociohistórica viabiliza uma nova compreensão dos processos de desenvolvimento infantil e do papel que o adulto exerce como mediador, na apreensão do conhecimento por parte das crianças pequenas. A visão de criança como sujeito histórico e social ganha força e se consolida, possibilitando vê-la criança no seu contexto de desenvolvimento, rompendo com o entendimento de que ela se desenvolve em etapas.

No decorrer dessa década, percebemos um movimento que impulsiona a formação para além do viés psicológico, incorporando outras áreas do conhecimento na formação docente. Encontramos, desta forma, modificações significativas no modo de compreender as crianças, pois elas começam a ser concebidas como sujeitos culturais múltiplos e diversos, abrindo espaço para uma reflexão mais profunda sobre a existência de *crianças*, que vivem e se movimentam em um contexto histórico determinado e uma crítica à visão de um modelo único e abstrato.

Nessa direção, caberia à educação infantil socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade em sua trajetória histórica, possibilitando uma abordagem que rompe com o assistencialismo e deixa de privilegiar o desenvolvimento cognitivo, concebendo o processo educativo em uma perspectiva integrada, que busca contemplar o cuidado e a educação.

Concordamos com Freire (1999, p. 84) quando afirma “que o homem não é apenas o indivíduo vivendo em sociedade, mas o conjunto das relações sociais que essa sociedade produz e reproduz”. Nessa direção, damos à natureza infantil uma significação sociocultural e ao adulto em potencial uma natureza própria.

Consolida-se, portanto, o entendimento de que toda criança, como os demais seres humanos que a cerca, é um ser determinado social e historicamente, muito embora possua

uma natureza singular, que a caracteriza como ser que pensa e sente o mundo de um jeito muito particular. Enquanto indivíduos que sofrem as determinações sociohistóricas, constroem conhecimento sobre o mundo circundante e se desenvolvem a partir de interações com o outro e com o meio, em um processo contínuo de criação, significação e ressignificação de suas vivências e experiências.

Alicerçadas nessa compreensão, as novas proposições quanto à finalidade das creches e pré-escolas contribuem para que seja superada a dicotomia educar-cuidar; e, nesse contexto, a discussão acerca do papel do profissional da educação infantil ganha relevância.

Sousa e Kramer (apud Rosemberg, 1992) apontam para a necessidade de que esses profissionais tenham acesso a conhecimentos gerais de âmbito interdisciplinar, necessários ao desenvolvimento de suas ações junto à população infantil. Do mesmo modo, as propostas legais contidas no documento Política Nacional de Educação Infantil (1994) propõem que os indivíduos envolvidos com as creches e pré-escolas devem ser reconhecidos como profissionais, e, desse modo, receber condições de trabalho condizentes com o papel que exercem.

Nessa perspectiva, compreender a educação infantil como um espaço privilegiado de atendimento às crianças de zero a cinco anos requer, necessariamente, esclarecer e correlacionar conceitos como: educação infantil, infância, papel do estado, sociedade, instituição escolar e relações entre classes sociais dentre outros.

Machado (1991), ao analisar a questão da finalidade social das pré-escolas, argumenta que as concepções subjacentes ao desenvolvimento dessa modalidade específica de ensino têm sido bastante complexas, embora tenhamos avançado significativamente. Independente dos fatores que deram impulso à demanda pelas instituições de atendimento a essa faixa etária, a educação infantil ainda se apresenta como um local onde essas crianças passam o tempo todo presas a lições e tarefas rotineiras.

Entretanto, se a nossa compreensão de criança parte do pressuposto de que este é um período da vida que precisa ser respeitado em suas singularidades e no seu próprio momento de ser, a teoria sociohistórica nos ajuda a compreender que as instituições destinadas a atender às crianças pequenas devem revestir-se da idéia de que este é um lugar para a cultura própria da criança, oferecendo oportunidades para que sejam contempladas em seus próprios interesses e necessidades.

As instituições de atendimento à criança em idade pré-escolar “devem ser locais para provocação e confrontação, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico aberto” como tão bem afirmou Moss (2002, p. 246).

Do mesmo modo, o profissional da infância deve ser aquele preocupado com a sua prática, um pesquisador de si próprio, co-construtor do conhecimento – seu e das crianças – criando situações interessantes e desafiadoras, questionando-se constantemente acerca de seus atos. Entender a criança e a educação infantil nessa perspectiva significa estar consciente de que o seu papel exige responsabilidade dupla: a primeira refere-se ao diálogo com as crianças e os colegas, cuja maior contribuição é a troca de experiências; a segunda é a adoção de uma atitude reflexiva e investigadora, cujo ponto de partida é a própria prática e as teorias que a sustenta, o processo de aprendizagem da criança e de si próprio.

O brincar infantil, nesse contexto, ganha destaque especial, podendo constituir um poderoso mecanismo de apreensão do conjunto das riquezas produzidas pela humanidade em sua trajetória sociohistórica, constituindo a forma, através qual a criança em idade pré-escolar reorganiza seus conhecimentos e se desenvolve integralmente.

2.2 As propostas oficiais de educação infantil no Brasil

Conforme temos destacado, desde a sua origem, as instituições de atendimento à criança foram criadas e organizadas para atender a objetivos e a classes sociais diferenciadas, até que uma diferença significativa é introduzida pela Constituição brasileira de 1988.

Este documento define que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; deste modo, um novo olhar sobre a infância se faz presente nos discursos e metas para a educação infantil, levando em conta o reconhecimento das experiências da infância como recurso importante no desenvolvimento da criança, assim como a adequação dos espaços à implementação dessas experiências.

As propostas educacionais elaboradas com o intuito de defender a adequação das instituições à educação das crianças pequenas não passaram de iniciativas isoladas, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 4.024/61, que, embora em uma referência discreta com relação à educação infantil, deixa clara a ausência de um compromisso mais efetivo do Estado para com esta etapa da educação, estabelecendo, apenas, no Artigo 23, que

“a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. E, no Artigo 24, que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Não existe qualquer referência ao modo como essa educação deve ser organizada, tanto no que se refere às condições de instalação, espaços, materiais e brinquedos quanto ao perfil do profissional envolvido.

O descompromisso do Estado para com a educação pré-escolar, ainda que numa perspectiva mais amena, perpetua-se na legislação posterior, LDB 5.692/71, que, no 2º Parágrafo do Artigo 19, indica: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes”. De qualquer modo, ao estabelecer, com uma certa timidez, que os sistemas de ensino deveriam cuidar para que as crianças em idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituição equivalente, ficava traduzida certa conscientização com relação à educação das crianças pequenas.

Por sua vez, ao tempo em que cresceu a demanda pelas instituições que pudessem acolher as crianças pequenas, foi implantado o 1º Grau, com oito anos de duração (Lei 5.692/71); e esse fato impõe à educação infantil conseqüências desastrosas (KUHLMANN Jr., 2000). A perspectiva de uma educação de qualidade para esta modalidade de ensino passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos. Como conseqüência, as crianças expropriadas são isoladas em instituições diferentes das instituições das crianças das classes mais abastadas, reproduzindo as desigualdades sociais de classe, gênero, raça e geração.

No contexto das discussões em torno da questão, os documentos oficiais acolhem a demanda da educação infantil como um direito da criança e dever do Estado; e a Nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394/96 avança em relação às anteriores, colocando-a como uma etapa da educação básica, passando a integrar a estrutura e funcionamento da educação brasileira, estando, portanto, no âmbito das escolas regulares.

De acordo com Didonet (2002), vários fatores contribuíram para a elevação da consciência social sobre a importância da educação a partir dos primeiros anos de vida e, por conseguinte, do avanço da educação infantil no nosso País. Dentre estes, ressalta o autor:

→A própria demanda social, empurrada pela necessidade de as famílias colocarem seus filhos pequenos em instituições que cuidem deles enquanto os pais trabalham.

→Os movimentos a favor dos direitos da criança: Declaração pelos Direitos da Criança, 1959; e Convenção internacional pelos direitos da criança, 1989; Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990.

→O interesse em todo o mundo pela educação infantil e o elevado número de matrículas nos países desenvolvidos.

→Os avanços da Psicologia, Biologia, Antropologia, Sociologia e da Neurociência, dentre outras, que buscaram respostas sobre como se forma a inteligência, como se estrutura a personalidade, como se constrói o conhecimento, elucidando a importância das experiências significativas nesses processos, especialmente nos primeiros anos de vida.

→As pesquisas que revelam as diferenças de aprendizagem entre os que frequentam as instituições pré-escolares.

→A avaliação positiva de programas que atendem crianças expropriadas e vítimas da exclusão, e que, por isso mesmo, estariam mais propensas a ingressar na marginalidade.

→A produção acadêmica sobre a criança e a educação infantil.

→O interesse da mídia sobre a vida da criança e suas condições de desenvolvimento.

Entretanto, como afirma Didonet (2002), esses fatores não foram suficientes para colocar a educação infantil no topo das prioridades educacionais, embora seja uma necessidade social expressa pela demanda existente; responda a um imperativo de justiça social; exista a obrigação legal e a responsabilidade governamental em torná-la acessível; e produza resultados educacionais significativos. No tocante a este aspecto, os educadores testemunham diariamente os progressos da criança na linguagem, pensamento, expressão corporal e artística, integração social, conhecimento e expressão de suas emoções.

Nesse sentido, embora haja a obrigação legal do Estado em torná-la acessível, é necessário um novo olhar sobre a criança, um olhar que a encontre como pessoa que precisa

da educação para desenvolver-se, para aprender, integrar-se socialmente no mundo e elaborar as formas de expressão do seu ser.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Artigo 29, Parágrafos I e II explicita a mudança conceptual de educação infantil. Esta agora tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tornando evidente o reconhecimento dessa etapa do ensino como específica na formação humana, o que demonstra um avanço na concepção de educação como um processo contínuo. Ao acompanhar a tendência internacional, a educação infantil ganha, nos dias atuais, maior significação.

As instituições que têm como propósito o atendimento das crianças de zero a cinco anos, devem, desse modo, integrar o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único da Educação Básica. Os municípios deverão oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, embora a prioridade seja para o ensino fundamental. União e Estados também têm responsabilidades nesta área, articulados a um compromisso mútuo entre as instâncias do governo (LEI 9.394/96).

Entretanto, nas discussões e diagnóstico que antecedem a elaboração da nova LDB, já é possível constatar a fragilidade das propostas pedagógicas dos Estados e municípios, bem como aprofundar a compreensão da heterogeneidade de propostas e práticas em educação infantil em vários Estados brasileiros. Esta heterogeneidade, que constitui uma marca muito forte da nossa sociedade é, do mesmo modo, um aspecto de vital importância quando se pretende discutir a questão curricular (MEC/SEF, 2002).

Nesse sentido, é atribuída às instituições de educação infantil e aos profissionais nela envolvidos a incumbência de elaboração conjunta de propostas pedagógicas próprias, como solução para adequar o ensino aos contextos particulares onde estes devem se concretizar, tendo como subsídio o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (2001).

Destacamos que este documento traz orientações no sentido de contribuir com a implementação de práticas educativas em creches e pré-escolas, valorizando as interações que se estabelecem entre os indivíduos e desses com o meio circundante. Enfatiza o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças por meio das brincadeiras, de cuidados e aprendizagens diversificadas, privilegiando os processos de interação.

De acordo com as novas diretrizes, fica estabelecido um patamar de qualificação para os educadores desta modalidade e ensino, que deve ser em nível superior (Licenciatura em graduação plena), aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio (Modalidade normal). De acordo com o Artigo 63, fica estabelecido que os Institutos Superiores de educação deverão manter cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

Ao lado dessas exigências, fica explicitado que: “os Sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna (LEI 9.394/96, Art. 67, 69 e 70).

Do mesmo modo, os Referenciais para a Formação de Professores (1999) propõem mudanças nas práticas de formação desses profissionais, apontando para a criação de sistemas nos quais se articulem a formação inicial e continuada, pressupostos importantes, quando a meta é o trabalho sistemático com crianças em desenvolvimento.

Paralelamente, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, (RESOLUÇÃO CEB n. 2, de 19/04/1999), objetivando a regulamentação da formação dos profissionais nesse nível para os respectivos segmentos.

É necessário salientarmos que a qualidade do ensino reiteradamente apregoada nos documentos oficiais, com relação à educação infantil, enfatiza sobremaneira, a figura do professor, sobretudo o seu despreparo. Não explicita, todavia, as condições constrangedoras de trabalho a que, na maioria das vezes, são submetidos os seus professores, os salários aviltantes da categoria e a conseqüente desvalorização da profissão. Desse modo, o quadro que se apresenta é de que a responsabilidade pela má qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas deve-se unicamente ao despreparo do professor.

O que um olhar mais analítico pode mostrar é que o ideário neoliberal, perpassando todos os setores da sociedade, estende-se, também, à educação e a escola. O discurso oficial expõe a necessidade de transformação profunda no setor educacional, publica pareceres, resoluções e leis, sugerindo diretrizes e orientações. Mas a questão não pode ser resolvida apenas por meio de medidas teóricas abstratas, pois, como afirma Ferreira (2000, p. 57), essas medidas enfatizam a importância e necessidade de uma escola de qualidade; “no

entanto, a qualidade perseguida é aquela indispensável aos objetivos mercadológicos de adequação aos valores e interesses liberais globalizados”.

Conforme podemos perceber, a educação infantil no cenário atual é um espaço onde muitas transformações têm sido indicadas; entretanto, um exame mais detalhado revela uma realidade, ainda, bastante precária, que necessita de avanços concretos muito mais significativos, como podemos depreender pelos seguintes indicadores: Das 21,472,355 crianças de zero a seis anos do País, apenas 28,2% tinham acesso a uma instituição de educação infantil. Esse percentual aumentava para 52,1% quando se considerava apenas a criança de quatro a seis anos, e diminuía para 9,2% quando se considerava a faixa etária de zero a três anos (IBGE-PNAD, 1999).

Não mais animador é o fato de que apenas 55,8% das creches e 36,8% das pré-escolas possuem espaço organizado ao ar livre (parquinho); 84% das creches e 61,4% das pré-escolas possuem brinquedos; 8,4% das creches e 43% das pré-escolas utilizam cartilhas (MEC/SEF, 2000).

Estes percentuais denunciam a necessidade urgente de maior investimento em espaço físico, material e brinquedo; evidenciam a concepção reduzida de educação infantil como espaço prioritariamente destinado a preparar para as séries posteriores. A educação infantil apontada por Cury (1998, p. 14) “não é uma falta que deva ser compensada por ações de amparo e Assistência; de que é um vácuo que precisa ser suprido, porque ali reside uma deficiência”.

Segundo dados do Banco Mundial (YOUNG, 1989), programas integrados de desenvolvimento infantil, desenvolvidos e avaliados em vários países, ao longo de trinta anos, demonstram resultados positivos. Estes programas têm contribuído para melhorar significativamente o desempenho escolar das crianças no ensino fundamental e médio, aumentar as perspectivas de produtividade e de renda futura e a reduzir a probabilidade de se converterem em uma carga social.

Os efeitos positivos dos programas de educação infantil podem ser constatados também pelo *Perry Preschool Programs*, desenvolvido pela *High/Scope Educational Research Foundation* em Michigan nos Estados Unidos. Este Programa acompanhou crianças até os 27 anos de idade, comparando-as com outras que não tiveram a mesma oportunidade, e revela mudanças significativas ao longo da vida desses indivíduos. São constatadas diferenças

de rendimento escolar, motivação para dar continuidade aos estudos, ingressos em cursos superiores, rendimentos econômicos, e na vida pessoal e profissional, dentre outros.

De acordo com documento oficial (MEC, 1998a), as instituições de educação infantil no Brasil, especialmente as creches, apresentam padrões bem abaixo do desejado. Isto se deve, sobretudo, à escassez de recursos financeiros e investimento técnico insuficiente. Este documento esclarece que, dentre os muitos desafios a serem enfrentados, estão:

[...] a insuficiência de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; ausência da dimensão educativa nas creches; separação nas funções de educar e cuidar; inexistência de currículo ou propostas pedagógica; formação e valorização do profissional da área; integração entre as instâncias federal, estadual e municipal; articulação das políticas e programas destinados à criança (MEC, 1998).

Diante dessas constatações com relação à expansão e aos novos pressupostos que deve servir de parâmetros à sua prática, a questão que se coloca é se a educação infantil diante das novas exigências conseguiu romper definitivamente com a noção reduzida de assistência e compensação. De acordo com Cury (1998), a educação infantil, embora não tenha rompido com a noção de amparo e assistência, avançou em relação a esse aspecto, quando incorpora e elege as dimensões de educar e cuidar como prioridades.

Partindo desse entendimento, torna-se necessário compreender a educação infantil na sociedade contemporânea, como um processo contínuo, em que situações sistematicamente organizadas e intencionalmente planejadas propiciem a apreensão, pela criança, do conhecimento acumulado pela humanidade, buscando o desenvolvimento de suas capacidades física, psicológica e social.

Nessa direção, o nosso olhar volta-se para concebê-la como um espaço onde se busca a acessibilidade indiscriminada aos elementos da cultura, como forma de enriquecimento e inserção cultural, assim como para criar situações favorecedoras de aprendizagens diversificadas, tendo o brincar como ferramenta mediadora desse processo. Se concordarmos que a aprendizagem compreende a sucessiva reorganização do conhecimento, capacidades, hábitos e atitudes, a variedade de experiências oferecidas constitui fator de grande importância, pois desencadeia processos cada vez mais elaborados de desenvolvimento da atividade mental e da ação.

O conteúdo dessas experiências, enriquecidas por meio da inserção dos jogos, brinquedos e brincadeiras, propicia as condições necessárias às constantes ressignificações

rumo à construção do conhecimento. Do mesmo modo, o conteúdo das situações de aprendizagem propostas no cotidiano da educação infantil torna-se importante ferramenta possibilitadora do desenvolvimento das capacidades infantis, capacitando a compreensão sobre o mundo circundante.

Na perspectiva sociocultural, o brincar é considerado uma atividade social humana, a partir da qual a realidade é ressignificada. Além disso, é uma atividade psicológica e cultural. No brincar, o alvo da ação reside no próprio processo do brincar e não no resultado dessa ação. O “fazer” se constitui no conteúdo da própria ação. No brincar, destaca Leontiev (1988), todas as ações e operações realizadas pela criança são reais e sociais; por meio delas a criança busca apreender a realidade.

Esse processo de apropriação do mundo, que se concretiza no ato de brincar, tem grande significação no processo de desenvolvimento, uma vez que, para agir sobre os objetos da realidade, será preciso não somente operar sobre as coisas acessíveis, mas também agir como o adulto ou como alguém mais experiente do seu grupo social. Além disso, o brincar propicia a criação da ruptura entre o sentido e o significado de um objeto, permitindo o trânsito para formas mais elaboradas de pensar e agir.

Como pudemos observar, historicamente, as pré-escolas vão surgir e se organizar para atender às crianças menores de sete anos, atendendo às necessidades que emergem da evolução da sociedade. Sua função inicial restringe-se à guarda das crianças pequenas, passando, posteriormente, a assumir uma atitude assistencial e compensatória, culminando com a incorporação da dimensão educativa que caracteriza o seu estágio atual.

Embora o aspecto assistencialista que marcou o seu surgimento continue presente nos dias atuais, em uma perspectiva bastante atenuada, os esforços empreendidos têm garantido a viabilização de novas práticas a partir do respaldo teórico já existente e das mudanças legais que norteiam suas atribuições atuais. O conceito de educação infantil que se fortaleceu no cenário atual destaca o aspecto pedagógico e torna clara a vinculação dessas instituições de atendimento a crianças pequenas ao sistema educacional de estados e municípios.

Permeada por uma perspectiva bastante diferenciada, em que são enfocados os processos de desenvolvimento a partir das relações socioculturais, especialmente em seus brinquedos, encontramos evidências de modificações significativas no modo de compreender a criança e a educação infantil. Esta, assumindo legalmente as funções de cuidar e educar,

passa a ser compreendida como uma prática social organizada e planejada com o objetivo de cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade, propiciando as condições para que os sujeitos envolvidos – educadores e educandos – produzam conhecimentos e se constituam mutuamente por meio de sua atividade.

Do mesmo modo, a contribuição das Ciências Sociais, como a Sociologia, a História e a Antropologia possibilitaram apreender as semelhanças e diferenças que permeiam o conceito contemporâneo de criança, concebida como um indivíduo, que vive em um tempo, classe social e contexto sociocultural determinado, sendo, portanto, um sujeito ativo no seu tempo de criança e co-constitutor do conhecimento, que, em interação com o outro e com os instrumentos elaborados socialmente, conquista a condição de ser humano autônomo e cidadão participativo.

O brincar infantil assume posição privilegiada nesse processo, constituindo a atividade por meio da qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos, propiciando a construção da personalidade e da compreensão da realidade na qual se insere.

CAPÍTULO III – EM BUSCA DE UM CONTEXTO INTERATIVO E POTENCIALIZADOR

As relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído.

Wanda M. Junqueira Aguiar

Pensar a educação nesse novo século constitui, para o professor, um enorme desafio, muitas incertezas. Significa ultrapassar os próprios limites rumo à construção permanente de uma identidade profissional antenada com as questões próprias da sociedade atual, bem como a construção de novas práticas docentes ou a reconstrução de outras, já consolidadas.

Nesta perspectiva, é necessário ressaltar que o perfil profissional do educador nos dias atuais requer o domínio de habilidades, saberes e competências articulados com um fazer educativo inserido em um meio social em permanente mudança.

Nóvoa (1995) esclarece que a expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XIX introduziu os modelos racionalistas de ensino, reduzindo a profissão docente a um conjunto de habilidades técnicas, esvaziando a dimensão pessoal e provocando uma crise de identidade nos professores, cuja consequência principal foi a separação entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*, favorecendo o processo de desprofissionalização.

Uma análise mais cuidadosa pode mostrar que os últimos vinte anos têm sido especialmente difíceis para os professores. Grosso modo, podemos apontar que, no Brasil, os anos 1960 se caracterizaram por apresentar em seu contexto uma grande atenção para com as questões educacionais nos anos iniciais, inclusive no que se refere à formação de professores, seguindo-se um longo período de repressão após o golpe de 1964. Os anos 1970 e 1980 assinalam um período em que os professores foram acusados de contribuir para a reprodução

das desigualdades sociais; e os anos 1980 e 1990 distinguem-se como uma década de controle crescente dos professores por meio de práticas avaliativas institucionais. É também a partir das duas últimas décadas que um olhar mais aguçado recai sobre a figura do professor.

As preocupações acerca da formação docente e, conseqüentemente, do fazer educativo do professor tornam-se mais consistentes nas produções brasileiras, também, a partir desta década. Dentre as produções que abordam a questão podemos citar Aguiar (2002); Ramalho e Nuñez (2003); Brezezinski (1996); Pimenta (2002); Ibiapina (2002); Wajskop (2001) e Silva (2003) dentre outros autores.

Esses estudos pretendem investigar a docência, no contexto das práticas cotidianas dos professores, procurando desvelar como se dá a construção do seu desenvolvimento profissional, destacando como relevante o pensar, valores, crenças e atitudes internalizadas pelos docentes ao longo de sua existência, que, inevitavelmente, compõem o repertório subsidiário da ação docente.

Do mesmo modo, os debates que se têm realizado a partir dos estudos de Zeichener (1993); Gómez (1998); Nóvoa (1995; 1999); Alarcão (2001); Perrenoud (2001) e Tardif (2002) dentre outros, acerca dos problemas enfrentados pelos professores quanto aos saberes necessários à profissão docente, têm subsidiado, em grande medida, as pesquisas na área da educação. Esses saberes, em um sentido mais abrangente, abarcam tanto as questões relacionadas aos conhecimentos e competências quanto às questões relacionadas às habilidades e atitudes dos professores de todos os níveis.

Se considerarmos o trabalho docente como referência, vamos constatar (TARDIF, 2002) que esses saberes são plurais, na medida em que se originam de fontes diversas; são *heterogêneos*, porque reúnem saberes de naturezas distintas; são *compostos*, na medida em que combinam elementos diversificados e contraditórios (saberes formais, precisos e determinados e saberes informais e imprecisos); são *hierárquicos*, porque se estabelecem em diferentes níveis, adaptando-se a situações diversas; e são também, *interativos e relacionais*, enquanto construídos a partir de diferentes interações nas situações do trabalho docente.

O trabalho docente realiza-se, assim, mesclado por uma grande variedade de conhecimentos, em que os saberes da experiência desempenham um importante papel, ocupando lugar estratégico frente aos demais e servindo de apoio à construção de outros conhecimentos.

Para o autor, os saberes da experiência, construídos no contexto de trabalho, embora vivenciados individualmente, são partilhados entre o grupo profissional por meio das interações estabelecidas entre os pares. São, dessa forma, saberes individuais e também coletivos, pois da mesma forma que singularizam o indivíduo (em suas características pessoais) também o socializam (em suas características coletivas).

Segundo Gauthier (2003), não existe uma profissão sem saberes – saberes do senso comum, da experiência, científicos – e o ensino, pelas situações complexas que o caracteriza, exige do profissional da educação uma atitude permanente de “juiz de si mesmo”. E que, muito embora os saberes da experiência, validados no ambiente da sala de aula, possam muitas vezes favorecer uma melhor aprendizagem aos alunos, posto que a formação acadêmica precisa fazer a diferença.

Por sua vez, essa diferença baseia-se na maneira como os professores trabalham pedagogicamente o conteúdo da matéria ensinada, fazendo uso adequado das estratégias disponíveis, como, por exemplo, hierarquizar o conteúdo. Ensinar, afirma o autor citado, não é falar, mas organizar o que se diz, pois o que as pesquisas têm demonstrado é que, em muitos casos, professores formados e professores leigos agem de forma semelhante, o que nos leva a questionar: – a formação permite ao professor ser um profissional crítico, reflexivo, pesquisador da sua prática como exige o momento atual?

Esse questionamento remete a considerar a formação profissional e suas inter-relações, entendendo que pensar em processos de qualificação e profissionalização é pensar também todas as mediações construídas nas inter-relações como possibilidade real de aquisição de saberes profissionais articulados à prática pedagógica, contribuindo para o enfrentamento das situações peculiares que perpassam o cotidiano do professor, suas dificuldades e incertezas.

Magalhães (2000), Magalhães e Celani (2000 e 2001), ao analisar a questão da mudança nas escolas, argumentam que as dificuldades de introdução dessas mudanças, apesar de inúmeras pesquisas com esse objetivo, decorrem, em grande medida, do complexo trabalho desenvolvido pelos professores, especialmente o rápido avanço tecnológico, as complexidades culturais, familiares e comunitárias, as pressões políticas e econômicas, assim como as pressões por mudanças rápidas.

Do mesmo modo, dentre as inúmeras dificuldades que permeiam a constituição de um profissional crítico e reflexivo, está a relação entre a construção de teorias e a prática na

implementação de contextos de formação. A armadilha que se esconde por trás dessa polaridade aponta para uma situação em que a teoria ocupa um lugar secundário na análise da prática, ou o foco excessivamente centrado na transmissão da teoria isolada da prática.

No primeiro caso, as ações de sala de aula são desenvolvidas com base em experiências vividas como aluno, como professor, ou relatadas por parceiros sociais, apoiadas em uma cultura popular. Do lado oposto está o risco das discussões e transmissão excessivamente centradas em teorias que, distantes da compreensão da prática de sala de aula, tornam inviável a reflexão sobre as escolhas feitas e o seu significado com relação aos objetivos pretendidos.

Entendemos que a compreensão do exercício profissional, que se faz concreto a partir da identidade do professor e das condições reais onde essa prática se realiza, vem contribuindo, sobremaneira, para que se desvende o ofício do ensinar e as diferentes formas de condução da docência, aspectos esses que caminham ao lado dos processos de formação inicial e continuada do profissional da educação.

É, portanto, com esse entendimento, e a partir das inquietações acerca das questões mencionadas, que o nosso objetivo principal recaiu sobre a perspectiva de promover um projeto de intervenção, com a finalidade de propiciar a formação continuada dos profissionais envolvidos com a educação infantil. Tencionávamos, assim, criar situações que possibilitassem a melhoria na qualidade do atendimento oferecido às crianças que têm acesso a essa etapa da educação, focalizando, nesse processo, o brincar humano e suas implicações no processo de desenvolvimento infantil.

A nossa experiência pessoal como profissional da educação, as nossas inquietações com relação ao ato de educar no cotidiano da educação infantil, e, principalmente, a certeza de que o ato de investigar pode contribuir para que possamos assegurar um repertório de saberes e competências relevantes e necessários ao desenvolvimento da atividade profissional docente fizeram com que este trabalho ganhasse contornos cada vez mais definidos. Deste modo, optamos por uma investigação do tipo colaborativa, pretendendo unir a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional docente, em que partícipes com objetivos comuns refletissem sistematicamente sobre a sua prática pedagógica e os pressupostos teóricos que a sustentam, buscando a superação de dificuldades que enfrentam no cotidiano da sala de aula.

3.1 Por que a pesquisa colaborativa ?

Nos dias atuais, podemos encontrar uma variedade de pesquisas na área educacional com potencial e limitações próprias. No entanto, a prática colaborativa estabelece-se de modo mais significativo a partir dos anos 1950, com Cook e Hardin (1948); Corey (1953); e Shumsky (1956; 1958) e outros.

No processo de sua evolução, surge a proposição de que o trabalho colaborativo, nessa perspectiva, emerge como um espaço propício à constituição de um profissional crítico e reflexivo em educação, assim como a criação de contextos interativos intencionais apresenta-se como *locus* privilegiado de participação mútua, em que cada agente tem o papel de conduzir o outro à reflexão sobre sua ação, na medida em que questiona e pede esclarecimentos sobre as escolhas feitas.

Essa perspectiva descortina o método de investigação-ação introduzido por Kurt Lewin, no período pós-guerra, e os trabalhos de Carr e Kemmis (1986), no sentido de reforçar esse método investigativo. Na investigação-ação, são colocados à disposição dos sujeitos os meios através dos quais a prática profissional pode ser melhorada, em um processo crítico de auto-reflexão.

Baseada na perspectiva de emancipação, a investigação-ação, no seu enfoque crítico, propõe melhorar o debate educativo e a educação simultaneamente; e, dessa forma, investigar, durante a ação educativa, objetivando o esclarecimento dos elos que unem as nossas crenças profissionais e o nosso modo de agir, possibilitando o desenvolvimento da autoconsciência acerca das situações que permeiam a nossa ação profissional.

Pesquisar em ação e colaborativamente passa a significar um processo permanente, cuja característica principal é o seu caráter dinâmico de planejar, agir e refletir sobre o processo investigativo. Esse processo desenvolve-se em forma de espiral e contém, necessariamente, o planejamento de uma mudança, ação e observação do processo e das conseqüências dessa mudança, a reflexão sistemática sobre esses processos e suas conseqüências, seguindo-se o replanejamento. É necessário lembrar que o mesmo é fluido, aberto e sensível, não se constituindo uma seqüência mecanicamente organizada.

Um aspecto importante neste tipo de investigação é o desenvolvimento e a evolução consciente das próprias práticas, bem como as situações em que as exercemos, o que conduz ao entendimento de que agir no sentido da transformação de nossas práticas individuais poderá implicar, também, na transformação da sociedade mais ampla.

Kemmis (1999) enfatiza que nem todos os teóricos da pesquisa-ação a compreendem como um processo colaborativo. Porém, para este autor, ela assume essa perspectiva a partir de alguns pressupostos básicos: estabelece como relevante às práticas de estudo, reconstrução e reestruturação de práticas que se constroem em processo interativo entre pessoas; prescreve que, para essas reconstruções se concretizarem, é necessário o compromisso e a disponibilidade dos envolvidos no processo. Ciclos sucessivamente organizados de planejamento/ação/observação permeados por reflexões deverão ser incluídos no projeto, constituindo-se uma espiral reflexiva; e o envolvimento de todos os participantes é pressuposto de vital importância em todos os momentos.

Surge assim a investigação colaborativa, que, segundo Arnal, Del Rincón e Latorre (1992), pode ser utilizada como sinônimo de investigação-ação colaborativa e de intervenção colaborativa, designando um modelo de estudo que tem como característica básica o “investigar em colaboração” ou “co-investigar”.

Este tipo de estudo se caracteriza pela participação e colaboração entre partícipes investigadores, objetivando uma parceria que se efetiva ao longo de todo o processo de investigação. Esse modelo se destaca dos demais devido a uma particularidade muito especial: todos os envolvidos no processo tornam-se parceiros legítimos de uma mesma atividade, que é determinada pelo envolvimento consciente dos partícipes, tanto nas decisões tomadas quanto nas ações realizadas. Ressalta-se, ainda, a particularidade de privilegiar o trabalhar "com" e não apenas "sobre" os sujeitos envolvidos.

A investigação colaborativa compreende uma maneira alternativa de indagar a realidade educativa em que os envolvidos trabalham conjuntamente, no sentido de resolver problemas imediatos e práticos dos educadores. O estudo é delineado sobre as bases de uma participação ativa, consciente e deliberada, pressupondo ações, análises e reflexões construídas coletivamente.

Desse modo, a nossa opção pela investigação do tipo colaborativa considerou as possibilidades que esta suscita de promover o desenvolvimento profissional a partir da investigação da própria prática, cuja consequência mais importante é a reconstrução sistemática e contínua da ação educativa.

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é o fato de que os partícipes do processo educativo são interativos e não apenas meros objetos de análise; são sujeitos cognoscentes ativos, construtores de uma história e não apenas o seu produto. A figura do professor ganha

destaque substancial nesse tipo específico de investigação a partir da posição assumida por ele no contexto do desenvolvimento dos estudos. A perspectiva assumida é a do sujeito investigativo, na medida em que intervém e participa interativamente do processo.

A prática pedagógica torna-se, assim, o alvo da investigação, o que transforma o investigar *sobre* a educação no investigar *para* a educação. Do mesmo modo, nós investigadores assumimos, como tarefa, transformar o investigar *para* o professor no investigar *com* os professores, em uma parceria colaborativa que propõe trabalhar em comunhão, rumo a um propósito maior, partilhado conjuntamente, pois, mesmo com objetivos imediatos divergentes, esses objetivos precisam convergir em relação à finalidade do processo em si.

O envolvimento de todos no projeto também reforça a idéia de que o professor envolvido na investigação colaborativa é o seu próprio investigador, e, com isso, torna-se capaz de aprender e aprimorar-se continuamente, a partir das interpretações e reflexões que fazem da própria realidade.

Sob este aspecto, a investigação colaborativa permite aos indivíduos interpretar a realidade por meio de práticas intencionais, desempenhando um papel ativo no equacionamento dos problemas constatados na ação. Faz-se necessário ressaltar a importância do acompanhamento sistemático das ações que se desenvolvem cotidianamente e as reflexões acerca das situações-problema que sempre irão permear a prática pedagógica, exigindo, neste caso, estreita colaboração entre os implicados.

O potencial deste tipo de investigação ultrapassa a mera constatação, colocando-se no âmbito mais imediato da real transformação da realidade, cuja conseqüência mais esperada é a emancipação rumo à autonomia. Nesse sentido, o exercício permanente da auto-reflexão e da reflexão coletiva propicia aos envolvidos no projeto investigativo colaborativo a possibilidade de interpretar e significar as práticas pedagógicas, contribuindo para a manutenção ou reconstrução consciente das mesmas.

É importante assinalar também a superação da dicotomia teoria e prática na educação. O avanço profissional do professor, decorrente do exercício permanente do *pensar sobre o que faz*, possibilita que estes tomem para si a tarefa de redimensionar as próprias práticas, algo que decorre da auto-reflexão crítica e também da reflexão coletiva.

Tendo em vista que a satisfação das necessidades humanas é que dá origem à necessidade da prática e ambas (necessidades e prática) são dirigidas a uma finalidade, esta

finalidade só se concretiza se interligada com o pensamento. O pensamento é, assim, o atributo essencial na determinação dos fins, enquanto o conhecimento existe e se desenvolve subsidiando a atividade prática dos seres humanos.

No sentido teórico-cognitivo, a vantagem da prática diante do conhecimento consiste em que ela incorpora tanto o mérito da contemplação viva (por ser atividade sensorial-material do homem) quanto os aspectos fortes do pensamento abstrato (por ter caráter universal e nela se realizarem os conceitos). Nesse sentido a prática está acima de todo o conhecimento, empírico e teórico. (KOPNIN,1978 p. 170).

Podemos compreender, como o autor, que a prática é algo material, cujos resultados podem ser constatados, uma vez que provoca mudanças no objeto e no próprio sujeito simultaneamente, e que o conhecimento enquanto processo mediado tem por fundamento e conteúdo objetivo o domínio dos fenômenos do mundo circundante.

Deste modo, a interação prática é uma forma especificamente humana de atividade, pois, ao agir, o homem atua não somente como indivíduo, mas como membro de um determinado grupo social. O agir prático ou a atividade humana é racional, e é com tal característica que a ação dos homens une o sujeito ao seu objetivo, dando origem aos objetos, às coisas e ao conhecimento.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que também pode ser considerada prática a atividade teórica, uma vez que ambas são atividades dos homens; e, apesar da especificidade que as caracteriza, mantêm uma unidade. A prática, esclarece Kopnin (1978, p. 168), “é a unidade do sujeito com o objeto, é ativa por forma porém concreta-sensorial por conteúdo e resultado”.

Podemos compreender, portanto, que a ação concreta dos homens, a sua atividade prática transforma a realidade, aliada ao conhecimento que temos desta realidade, pois o conhecimento apenas é incapaz de fazê-lo. O fato de conhecermos algo não é suficiente para transformá-lo, não é suficiente para criá-lo, daí a importância da atividade prática como parte indissociável do pensamento, posto que, sendo sua base, determina-lhe o fim.

A nossa opção metodológica considerou todos esses fatores, tendo em vista que compreendemos a ação educativa como atividade teórico-prática, consciente e deliberada, orientada para um determinado fim.

A pesquisa colaborativa toma, assim, a prática de ensinar como um fenômeno concreto, em que se estuda a prática docente e o desenvolvimento de teorias acerca dos

saberes e conhecimentos em situações concretas de sala de aula. O desenvolvimento profissional docente consiste, à medida do possível, em viabilizar novas práticas, auxiliando os profissionais que abraçam o ofício de ensinar, em um mundo em transformação permanente.

Transformações essas que derivam substancialmente da própria evolução dos mais diferentes setores que permeiam a vida social e que exigem, na mesma medida, especialmente dos profissionais da educação, um olhar mais atento com relação à sua atuação profissional.

A dimensão colaborativa da pesquisa está, assim, relacionada ao fato de que os conhecimentos construídos no processo investigativo serão sempre produto de uma negociação constante em torno das ações e da mediação concebida em uma perspectiva ampla. Nas pesquisas do tipo colaborativa, a mediação representa o duplo papel desempenhado pelo pesquisador: o de formador em ação, visando responder às preocupações relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores, e o avanço do conhecimento relacionado à pesquisa em si, conforme ressalta Desgagné (2003).

Nessa perspectiva, é que consideramos importante a criação de situações favoráveis à discussão permanente dos professores sobre suas práticas profissionais, ouvindo o que eles têm a dizer acerca de suas angústias cotidianas, sobre as necessidades que sentem de ouvir; enfim, a voz do professor investigador de sua prática, do professor que reflete sistematicamente *na e sobre* a ação cotidiana.

3.2 Percorrer o caminho em colaboração é possível?

Ao nascer, integramos uma história e uma cultura, construídas por nossos antepassados próximos e distantes (as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a linguagem que é a principal mediadora das relações sociais). História e cultura determinam o desenvolvimento de todos os seres humanos, embora não devamos entender esse processo como um determinismo, uma vez que os indivíduos não absorvem passivamente as determinações histórico-culturais. Ao contrário, todo esse material é ativamente percebido e reconstruído, provocando transformações no mundo circundante, nos nossos semelhantes e em nós próprios.

Podemos assim compreender que é por meio da atividade externa que se constrói a atividade interna dos indivíduos, e esta passa a orientar a atividade externa. Desse modo,

cada atividade desenvolvida pelos seres humanos, de um modo geral e de cada um particularmente, é determinada pelo modo como a sociedade se organiza.

Do mesmo modo que as modificações que o homem produz no meio em que vive vão influenciar o seu comportamento futuro, a interação entre fatores biológicos e culturais vai determinar o surgimento das funções psicológicas superiores nos seres humanos. O desenvolvimento mental não é passivo, ao contrário, está na dependência do processo histórico e das formas sociais de vida humana. O surgimento das características psicológicas acontece pela internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados. (AGUIARb, 2002, p. 68).

Esses pressupostos nos autorizam a afirmar que as capacidades humanas só se desenvolvem se o ambiente exigir, estimular e propiciar as condições para que o indivíduo possa alcançar estágios mais elevados de consciência. No processo de hominização, a constituição da consciência se concretiza a partir de dimensões distintas: primeiro no plano social, e somente depois no plano psicológico.

Assumir o papel de cidadão crítico, antenado com as questões que envolvem a sociedade de um modo geral e da escola em particular passa, necessariamente pelo caráter continuado da formação de professores de todos os níveis de ensino. Passa também pela capacidade de escutar, de observar, de se fazer ouvir, de pensar, de compreender o mundo, o outro e a si próprio, de compreender o valor colaborativo das interlocuções estabelecidas entre partícipes que perseguem objetivos comuns.

Comungamos com o entendimento de Alarcão (2003, p. 24), ao afirmar:

São hoje muitas as competências desejadas, que assentam num conjunto de capacidades. Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros [...] que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e auto-estima.

A abordagem sociohistórica, que tem como referência básica a historicidade das experiências humanas, bem como as idéias que se originam no âmbito das inter-relações estabelecidas entre parceiros sociais, aponta que as idéias produzidas pelos indivíduos são a expressão mediada de toda atividade realizada socialmente no sentido de satisfazer as necessidades. Desta forma, “as experiências concretas, de atividade dos homens, implicam

necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações” (GONÇALVES, 2001, p. 38).

Tomando como base o trabalho e as relações sociais, essa abordagem situa o indivíduo na sua historicidade, tendo como referência o modo como este produz os bens materiais que necessita e também as idéias. Estas, ao se produzirem, levam consigo todos os conhecimentos construídos pelo homem, suas crenças e também os valores que permeiam a sua existência. A origem das idéias, que compõem o repertório espiritual humano, só poderá ser encontrada na base material da sociedade.

[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. Esta soma de forças de produção, de capitais, de formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representaram como ‘substância’ e ‘essência do homem’ (MARX; ENGELS, 1989, p. 56).

De forma dialética, as idéias orientam a ação humana, ao tempo em que são, também, modificadas no processo real e contínuo da ação dos indivíduos. Nesse sentido, só poderemos abordar a questão da subjetividade, situada no contexto da experiência humana se a incluirmos na relação entre a base material e a produção de idéias no movimento histórico.

O indivíduo está, dessa forma, em relação permanente com o mundo ao seu redor e atua interferindo neste mundo por meio de sua atividade, ao mesmo tempo em que é afetado por esta realidade, transformando-se e transformando-a. Diante do exposto, podemos concluir que o homem é um ser eminentemente ativo, social e histórico, e essa é a condição humana que o caracteriza, constituindo o seu modo de pensar, de sentir e de agir, ou seja, a sua consciência.

A consciência é, assim, produto da atividade humana, e se constitui a partir dos instrumentos produzidos pela cultura e pelo outro (parceiro social), em um processo dinâmico, no qual as informações advindas da realidade objetiva transformam-se subjetivamente na relação do indivíduo consigo próprio.

Podemos compreender, dessa forma, que as interações sistematicamente organizadas de reflexão sobre a ação pedagógica permitem a imersão no mundo da experiência individual e também coletiva, uma vez que a nossa atividade é uma construção sociohistórica. Supõe uma análise totalizadora dos processos que orientam a ação no sentido de promover a reconstrução de práticas educativas, em interface com as estruturas sociais e institucionais; implica uma orientação para a ação em consonância com as relações de

pensamento e ação situadas historicamente. Implica, sobretudo, na consciência de que é por meio da unidade entre teoria e prática que podemos reconstruir a sociedade, pois a teoria só não basta, tampouco a prática.

Sob este aspecto, refletir em colaboração passa a constituir um meio privilegiado de aprendizagem, que utiliza a crítica para orientar as ações de forma que estas se convertam em *práxis* consciente, transformada e ressignificada subjetivamente a partir de situações objetivas. Concordamos com Alarcão (2003, p. 16), quando afirma que:

A rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exige de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa [...] O conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, é um direito e uma necessidade.

Aprender continuamente a reelaborar conceitos e ressignificar práticas são exigências da sociedade de um modo geral, e particularmente dos sistemas de ensino, que exigem de cada um a utilização dos saberes construídos no exercício das práticas profissionais. As situações planejadas de interlocuções colaborativas, sejam na formação contínua sejam na sala de aula, possibilitam que os envolvidos tornem-se conscientes de sua atividade mental, pois implicam, nesta seqüência, conflitos e questionamentos, negociação, estranhamento, compreensão e crítica.

A pesquisa colaborativa possibilita, assim, a criação de um ambiente favorável à cultura de análise das práticas e ressignificação das teorias que a embasam, no sentido de possibilitar que os professores de todos os níveis de ensino, e, particularmente, os envolvidos com as crianças pequenas avancem na sua prática educativa.

Nesta perspectiva, o papel do professor sofre uma mudança profunda. Ele deixa de ser aquele que *sabe*, e por isso mesmo se coloca no centro do processo, ensinando a quem *não sabe*, e que passivamente aprende, para ser o mediador, provocando e cooperando na resolução dos problemas. A apropriação do conhecimento exige experiências significativas para o aluno, partindo de conhecimentos já construídos e da colaboração do outro, até que possa realizar sua atividade de forma independente.

Essa postura assumida pelo professor, propiciada por meio da reflexão sobre sua ação e pelo contato com novos aportes teóricos, tem, nessa investigação, a intencionalidade de propiciar os meios de torná-lo um mediador consciente do processo ensino e aprendizagem, na tentativa de excluir do seu fazer pedagógico o autoritarismo (que o coloca como possuidor

do conhecimento, transferindo-o mecanicamente ao aluno); e, na outra ponta do iceberg, o espontaneísmo (que pode conduzi-lo a deixar o aluno à deriva, diminuindo o valor intrínseco das inter-relações colaborativas).

Pelo fato de entendermos o exercício docente como uma atividade complexa, muitas vezes imprevisível, desconcertante, mas também envolvente e desafiadora é que buscamos a construção conjunta de novos significados no âmbito do agir competente.

Para Ibiapina (2004, p. 338) “a docência é a atividade em que o professor ensina, mobilizando e articulando procedimento e atitudes de planejamento, reflexão crítica, pesquisa e colaboração em contextos formativos, com o motivo e o objetivo de mediar aprendizagens”.

Assumindo essa perspectiva, passamos a considerar que a docência é uma atividade que, para se desenvolver de modo adequado, exige do seu agente a integração de saberes e competências que transcendam às situações da “aula propriamente dita”. Exige especialmente, no caso do profissional da educação infantil, um repertório singular de habilidades, uma vez que lida com personalidades que iniciam o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades psicossociais fora do seu habitat natural, primário e conhecido: o ambiente familiar.

As peculiaridades que envolvem o cuidado e a educação da criança em idade pré-escolar remetem a considerar que o profissional envolvido mantenha um diálogo constante com sua prática, refletindo sobre as ações realizadas.

Nesse sentido, pudemos observar que os termos prático-reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se componentes centrais nas reformas de ensino e nos programas de formação de professores, especialmente nos anos 1990. A partir desta década, as discussões fomentadas por investigadores da educação, formadores de professores e professores privilegiaram esses termos, popularizando-os de tal maneira que é difícil encontrar alguma referência sobre programas de formação de professores que não os incluam. No meio de toda essa atividade, Zeichener (1993) aponta que tem havido muita confusão sobre o significado desses termos, em particular do termo *reflexão*.

Para o autor (2002), o conceito de reflexão tem sido bastante utilizado entre formadores de professores. Entretanto a maioria dos modelos utilizados não deixa claro o significado atribuído ao termo, não fazem referência ao que está sendo focalizado, ou apontam que critérios são adotados para a condução das ações reflexivas. Do mesmo modo, segundo Smyth (1992) e Zeichener (1993; 2002), o significado do termo precisa ser

suficientemente esclarecido para que possa desencadear intencionalmente processos reflexivos capazes de modificar substancialmente a prática educativa.

A atitude reflexiva, assinala Zeichener (1993), requer dos professores a indagação constante das conseqüências do seu ensino e seus efeitos nos autoconceitos dos alunos – conseqüências pessoais; os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos – conseqüências acadêmicas e os efeitos do seu ensino na vida dos alunos – conseqüências sociais e políticas.

Se entendermos que a nossa maneira de agir é uma construção histórica, e que o mundo está em constante evolução-transformação, então é extremamente necessário que se recriem, rotineiramente, contextos interativos, em que parceiros com objetivos comuns realizem trocas e desenvolvam-se. Nesse contexto, coloca-se a investigação do tipo colaborativa, que tem a reflexão sobre a prática educativa como fio condutor, objetivando proporcionar situações de mediação do processo de aprendizagem contínua, a partir de uma postura reflexiva, consciente e deliberada.

Destacamos, também, a possibilidade de ruptura do pensar *individualmente* para o pensar *coletivamente*, advindo das práticas sistemáticas de reflexão e ação nos processos de formação inicial e continuada do professor. Esta dimensão da ação pedagógica ganha a necessária relevância quando a escola é entendida como uma “comunidade social organizada, detentora de uma missão e características específicas” (ALARCÃO, 2000, p.81).

A colaboração pressupõe, necessariamente, que todos os envolvidos tenham voz para colocar suas experiências e compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação à opinião do outro; embora seja uma questão delicada na medida em que envolve representações sobre identidades, questões de poder e domínio de conhecimentos em um contexto particular (SCHÓN, 1998).

Entretanto, compreendendo que o indivíduo é a síntese de múltiplas determinações e que a cultura tem influência decisiva na formação humana, torna-se pertinente reafirmar que os seres humanos aprendem a refletir no processo sociohistórico. Nesse processo, ele realiza ações e constrói conhecimentos que vão transformar suas capacidades psíquicas, dentre estas, a capacidade reflexiva.

A reflexão é, assim, algo que se constrói subjetiva e objetivamente, a partir de interações sociohistóricas e perpassam as relações sociais, sendo apropriadas por outros indivíduos do grupo social. Este é, portanto, um processo construído no curso do

desenvolvimento pessoal a partir das situações de interlocuções interativas. A linguagem dá forma à atividade mental, conforme assinalam Luria & Yodovich (1985), aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de percepção, convertendo-se em um meio de análise e síntese da realidade e possibilitando ao homem refletir sobre o concreto, transformando-o.

Nessa direção, pesquisadores como Pimenta (2002, 2000); Magalhães (1996; 2001; 2000; 2002); Nóvoa (1992; 1995; 1997) e Sacristã (1998), dentre outros, sugerem a criação de contextos formativos em que a linguagem se constitua a ferramenta mediadora, tendo como fundamento a reflexão crítica, considerando que este processo tem viabilizado, em grande medida, o desenvolvimento profissional docente. Linguagem e reflexão são, assim, importantes ferramentas para a construção de competências docentes.

Compreendendo as peculiaridades das situações educativas, Perez Gómez (1995) defende a atitude reflexiva direcionada para pensar de modo crítico e sistemático a própria prática como meio de superar as ações formativas que fragmentam teoria e prática. Admite ainda que o exercício reflexivo possibilita antecipar as conseqüências das ações realizadas na prática, caracterizando-a como o mergulho consciente na experiência pessoal, desvelando crenças, valores e interesses construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional (PEREZ GÓMEZ, 1998).

O processo reflexivo, de acordo com Vygotsky (2000), é eminentemente social, conduz ao autoconhecimento e autoconsciência e é propiciado pela interação com o outro, com os instrumentos e os signos. Os pressupostos da teoria sociohistórica, especialmente Vygotsky (2000) e Leontiev (1978), subsidiam o nosso entendimento de que a capacidade reflexiva relaciona-se necessariamente ao conceito de internalização e atividade, na medida em que associa a reflexão a uma operação mental, que é sempre determinada por uma necessidade; esta conduz a um motivo e este motivo pressupõe uma finalidade.

Na perspectiva sociohistórica, a consolidação das capacidades humanas é o resultado dos êxitos conseguidos ao longo da trajetória evolutiva dos indivíduos, e, nesse sentido, a posição assumida por eles como seres pensantes decorre da capacidade de colocar e dar forma ao problema que se apresenta, procurar soluções alternativas para os mesmos e utilizar e aplicar corretamente os conhecimentos que possuem.

Nessa perspectiva, estamos concebendo a reflexão como uma atividade humana cognitiva intencional e volitiva, movida pela necessidade de desenvolver níveis mais elaborados de pensamento e ação, a partir da análise das próprias práticas e teorias que a

fundamentam; processo esse mediado pelo outro e pelos instrumentos socialmente disponíveis.

Do mesmo modo, o conceito de colaboração adotado nesse estudo ultrapassa a cooperação e a participação, colocando-se como um processo interativo, norteado por um objetivo comum, pressupondo partilha e responsabilidades, negociação de decisões e atribuições, em que os envolvidos tenham voz para expressar o seu pensamento, concordando ou discordando, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do grupo.

Assim, refletir sobre a própria prática e seus fundamentos teóricos torna-se o meio privilegiado de desenvolvimento profissional, tendo em vista que o processo de aprender é algo que está presente na vida de todo ser humano. Pensar em ensino reflexivo é resgatar o entendimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor, e de que, independentemente do modo como fazem os formadores de professores, no melhor dos casos, só podem preparar os professores para iniciar o seu ofício.

Acreditamos que o caminho articulador desse estudo poderá propiciar as condições para que o próprio processo de investigação transforme-se em processos de aprendizagem, cuja conseqüência mais importante seria a inovação-transformação da prática educativa.

Importa salientar, também, o caráter integrador da investigação educativa que se desenvolve em colaboração, ao transpor o espaço existente entre teoria e prática e entre a investigação e a ação, em uma relação dialética investigação-reflexão que busca a aplicação do conhecimento elaborado coletivamente no cotidiano daqueles que intervêm na prática educativa.

3.3 A organização procedimental

A construção de uma escola autônoma e reflexiva requer idéias de pensamento e reflexão, organização e missão, avaliação e formação, o que conduz à exigência de um professor que se desenvolva no exercício da reflexão permanente de suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, ao defender a idéia de uma escola reflexiva e amparada, vejamos as considerações de Roldão (Apud Alarcão, 2003, p. 82) que destaca:

Quero uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente [...] Desejo assim uma escola que conceba, projecte, actue e reflecta em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram

por ela [...] Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados [...] Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações. Em suma, uma escola com cara, como diria Paulo Freire, e não apenas uma escola... anônima.

As propostas de transformar as escolas em comunidades críticas, mesmo com toda movimentação que envolve a questão, têm encontrado obstáculos à sua concretização. Para que a reflexão possa de fato se consolidar, contribuindo para a compreensão dos fenômenos educativos, assinala Kemmis (1993), torna-se necessário criar situações favoráveis, envolvendo o ambiente de trabalho e as relações entre pesquisador e professores. É necessário valorizar ações conjuntas e projetos colaborativos capazes de modificar, os contextos escolares.

Conforme Nóvoa (1992), o processo de formação crítico-reflexivo implica em desenvolvimento pessoal e profissional. Com essa compreensão, a formação docente constitui o aperfeiçoamento profissional e a conseqüente transformação da cultura escolar, na medida em que implementa novas práticas participativas e democráticas, tornando a formação reflexiva um pressuposto importante nos projetos pedagógicos emancipatórios.

Salientando que, embora os investimentos em programas de formação continuada tenham se acentuado na última década, Mizukami (2002) afirma que ainda não foi possível saber até que ponto esses investimentos têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes, posto que, na maioria, são pacotes formativos elaborados por terceiros, enviados às escolas e aos professores como meio de melhor instrumentá-los, pressupondo necessidades de aprendizagens comuns a todos os professores e a todos os contextos.

A análise da autora, mesmo em se tratando de um Programa de qualificação profissional na modalidade de curso a distância, aborda uma questão extremamente importante: de serem propostas externas à escola, e, por isso mesmo, nem sempre correspondem às necessidades imediatas e específicas e a sua adequação aos contextos em que ocorrem as práticas pedagógicas do docente envolvido.

Esses programas largamente disseminados cometem, entre outros equívocos, o de considerar o professor um mero executor de planos construídos por especialistas, desconsiderando, assim, os saberes construídos pelos professores em situações concretas de ensino e de aprendizado.

Tendo como referência os princípios que orientam a modalidade de investigação adotada, elaboramos um Projeto de Extensão Universitária, contemplando ações formativas em parceria colaborativa, envolvendo profissionais que se dedicam a educar e cuidar de crianças que têm acesso à educação infantil. Assim, o caminho percorrido na consecução desse objetivo compreendeu etapas previamente organizadas, cuja finalidade foi a necessária adequação dos procedimentos adotados no referido projeto aos anseios, necessidades e objetivos das professoras que atuam neste nível de ensino.

Nesse sentido, o projeto intitulado: “A REFLEXÃO DIALÓGICA COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma proposta de educação continuada”, firmado entre a Universidade Federal do Piauí – Campus de Picos e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ipiranga-Pi, se constituía uma proposta de atividade de extensão. Este objetivava efetivar ações de reflexão *sobre a na* ação educativa, no sentido de compreender as implicações que um processo de educação continuada, centrado na reflexão teoria-prática, teria na atividade docente dos professores da Educação Infantil.

3.3.1 O contexto

A origem do município de Ipiranga-PI remonta ao século XVIII e está intrinsecamente relacionada ao comércio realizado na época (extração de látex), em Oeiras-PI, quando esta ainda era a capital do Piauí. Apesar do trânsito de pessoas já existente naquela época, somente no final do século XIX foi que a ocupação do lugar teve início. Distante 260 Km da capital Teresina, conta hoje com 8.418 habitantes, destes, 41,65% residem na zona urbana. Cerca de 4.166 habitantes são do sexo masculino e 4.252 do sexo feminino (dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE).

O município se destaca há vários anos como grande produtor de doces de frutos naturais da região, recebendo, por esse motivo, a denominação de “terra do doce”. Conta também com uma grande variedade de produtos feitos à base da cana-de-açúcar. A principal atividade econômica é a agricultura de subsistência, e os produtos mais cultivados são o milho, o feijão, arroz, mandioca e cana-de-açúcar. O caju é a cultura permanente mais desenvolvida, principalmente pela comercialização da polpa e da castanha.

Nos dias atuais, o artesanato de Ipiranga é uma referência para toda a microrregião, com bordados, crochê e uma grande variedade de trabalhos que utiliza matérias-primas como o buriti, coco babaçu, carnaúba, tucum e a palha do milho. No que se refere à

cultura, o folclore é uma das principais marcas da sociedade local, tendo como destaque o coral “Vozes Daki”, com quinze anos de existência. A “Semana da Juventude”, criada em 1984, constitui um dos maiores eventos culturais do município.

No tocante à educação, algumas conquistas podem ser enumeradas especialmente na área da educação infantil, como, por exemplo, iniciativas relativas à formação continuada do professor. No ano de 2003 e 2004, foram oferecidos aos professores da rede pública municipal de ensino estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o programa de formação para professores alfabetizadores (PROFA).

Houve, também, uma significativa expansão do sistema educacional no que se refere à educação das crianças menores de sete anos. O município conta atualmente com 15 pré-escolas: 4 na zona urbana, 11 na zona rural, e 26 professores, atendendo cerca de 510 das 1.102 crianças, na faixa etária de zero a seis anos, existentes no município. Considerando que a maioria das crianças atendidas se encontra na faixa etária de três (03) a seis (06) anos de idade, aproximadamente 65,5% das crianças nessa faixa etária estão na pré-escola.

Das quinze pré-escolas existentes, apenas duas estão equipadas com som, material pedagógico variado, brinquedos diversos e parquinho. As demais contêm apenas o material pedagógico essencial ao desenvolvimento de tarefas básicas (mesas e cadeiras adequadas à estatura das crianças, quadro e merenda escolar). O ensino fundamental conta com 16 (dezesseis) escolas municipais e 62 (sessenta e dois) professores (dos quais, apenas sete possuem cursos de licenciatura). Esses profissionais atendem a 1.168 (um mil cento e sessenta e oito) alunos.

Desde o ano de 1995, vem sendo feito um acompanhamento em termos percentuais do desempenho do aluno do referido município em relação aos aspectos: aprovação, repetência e evasão, cujos resultados demonstram que, do ano de 1995 a 1997, tais índices mantiveram-se estáveis. Do ano de 1998 a 2000, houve uma redução no índice de aprovação e um aumento significativo nos percentuais de reprovação e evasão. A partir de 2001, os índices de aprovação, reprovação e evasão voltam à estabilidade, embora demonstrem uma queda em relação aos anos de 1995 a 1998.

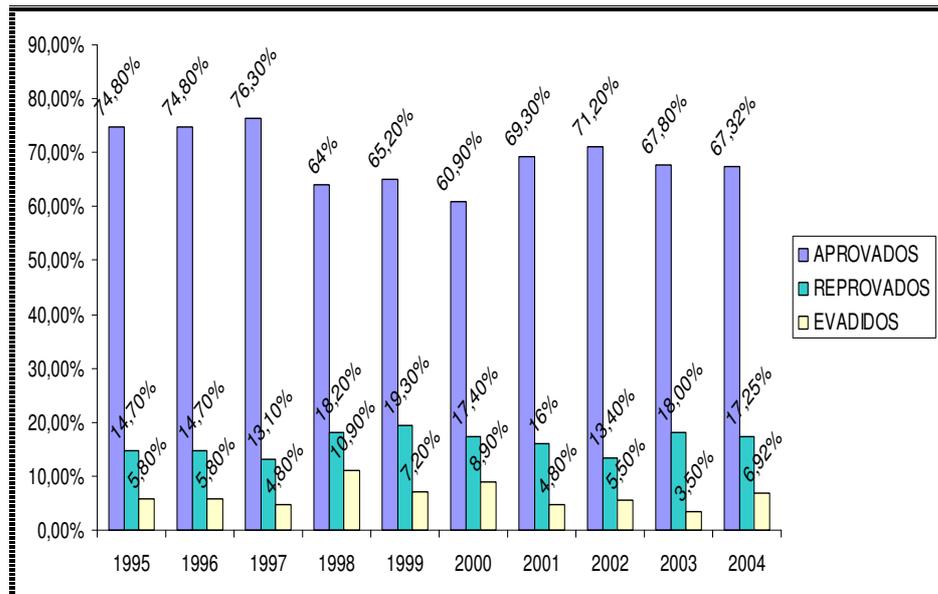


Gráfico 1 - Dados percentuais de aprovação, reprovação e repetência em relação aos anos de 1995 a 2004.
Fonte: Prefeitura Municipal de Ipiranga-PI. 2005.

Estudos realizados pelo poder municipal indicam como causas para a permanência desses índices negativos a distorção idade/série, as dificuldades de aprendizagem a extrema pobreza, a falta de acompanhamento por parte dos pais, famílias desestruturadas e os problemas de saúde especialmente a desnutrição.

Para a efetivação do projeto de extensão, realizamos um primeiro encontro com as professoras no mês de dezembro de 2003. Nessa ocasião, em que a Secretaria de Educação do referido município promovia a solenidade de encerramento do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, fizemos um relato detalhado do referido projeto, destacando seus objetivos e princípios que o norteiam.

Colocamos à disposição das quinze professoras presentes uma cópia do projeto, enfatizando a importância da educação continuada para os professores de todos os níveis de ensino, e, em particular, daqueles que lidam cotidianamente com as crianças pequenas, buscando, com isso, provocar o envolvimento das professoras presentes. Solicitamos, em seguida, que, após a leitura, as professoras interessadas fizessem suas colocações, sugestões e/ou alterações.



Foto 1 - Primeiro encontro: apresentação do Projeto de Extensão Universitária- Ipiranga (PI), dezembro de 2003.

Embora todas as professoras presentes tenham concordado que nada deveria ser alterado, uma questão foi colocada, ganhando a aprovação de todo o grupo: a preocupação quanto à realização de tarefas fora dos encontros coletivos. As professoras justificaram a colocação, esclarecendo que a maioria delas já está participando, regularmente, do Programa de Formação para Professores Alfabetizadores - PROFA, e grande parte trabalhava na zona rural, saindo pela manhã e voltando somente no final da tarde, dispondo, portanto, de um tempo mínimo para organizar as aulas e ficar com suas famílias.

Apesar de a nossa proposta inicial ter sido de que a leitura do material produzido deveria ser realizada pelas partícipes, individualmente, em um momento anterior aos encontros, e argumentássemos quanto ao possível comprometimento dos resultados pretendidos; devido ao pouco tempo destinado aos estudos, compreendemos o acúmulo de atribuições das professoras interessadas, optando pela proposta colocada. Após a negociação desse impasse, ficou estabelecido que os estudos seriam realizados apenas durante os encontros, seguindo-se à discussão coletiva, assim como todos os outros procedimentos metodológicos cabíveis (exibição de fita de vídeo - Lev Vygotsky com apresentação de Marta Kohl de Oliveira e produção de textos pelas professoras e partícipes acerca dos assuntos discutidos).

A organização das etapas seguintes se concretizou com a aplicação do questionário com questões abertas, entrevistas individuais e texto escrito. Esses

procedimentos tinham como finalidade levantar informações que nos propiciassem construir o perfil do grupo de trabalho e constatar as necessidades de formação inerentes às professoras colaboradoras, pois entendemos que tais necessidades podem constituir, dentre outros motivos, talvez o mais significativo para todo o grupo.

Para a aplicação desses instrumentos, foi acordado um segundo encontro, ocorrido no mês de março de 2004, revelando surpresas significativas. As demais professoras que compunham o ensino infantil do referido município (um total de vinte e nove) e também de outros níveis de ensino nos procuraram, demonstrando interesse em participar do projeto mencionado. Após a aprovação conjunta, o grupo ficou composto, inicialmente, de trinta e cinco professoras. Dessas, efetivamente participaram do projeto, ao longo do seu desenvolvimento, 31 (trinta e uma) professoras colaboradoras, entre as quais me incluo, assumindo a função de mediadora.

As trinta professoras presentes neste segundo encontro firmaram o termo de adesão, responderam ao questionário e elaboraram o primeiro texto, contendo o seguinte questionamento: – *Quais as suas principais necessidades de formação para o exercício da docência com crianças em idade pré-escolar.* Desse total, 12 (doze) partícipes responderam voluntariamente às entrevistas individuais (objetivando constatar as necessidades formativas acerca do brincar infantil e por conseguinte, os seus conhecimentos prévios), e produziram o segundo texto (objetivando traçar o perfil individual das partícipes), contendo a seguinte orientação: *Elabore um texto retratando a sua trajetória escolar e profissional, explicitando que experiências foram mais significativas na construção do seu perfil profissional, sobre o seu papel enquanto professor da educação infantil e sobre o que significa pra você ser professor hoje.* Das 12 (doze) partícipes, 3 (três) se dispuseram a filmar uma de suas aulas, produzir o videoteipe e participar das sessões de reflexão inter/intrapessoal, utilizando esse material como ferramenta mediadora.

Conforme entendimento mútuo, os nomes originais das 12 (doze) partícipes que foram entrevistadas e se submeteram às sessões de reflexão inter/intrapessoal foram substituídos por nomes de flores, ficando assim denominadas: Jasmim, Margarida, Girassol, Orquídea, Tulipa, Cravo, Lírio, Crisântemo, Hortêncina, Violeta, Papoula, Rosa.

As demais professoras integrantes do grupo foram denominadas: Tônia, Cimar, Malu Chiquitita, Neide, Tiana, Ana, Fran, Dapaz, Lecy, Eri, Luci, Landinha, Franci, Eli e Tina, Aurys, Maria.

Nesse momento, negociamos que o processo colaborativo vivenciado com as 12 (doze) professoras, que voluntariamente se dispuseram a participar de todos os momentos do processo, seria sistematizado num trabalho de conclusão do nosso curso de doutorado.

Na seqüência, passaremos a discutir os procedimentos e estratégias utilizadas no processo investigativo.

3.3.2 O questionário

Encontramos em Richardson (1999), a indicação de que o questionário é, talvez, o mais comum dos instrumentos utilizados para se obter informação acerca de grupos sociais; e que geralmente eles cumprem as duas funções: descrever características e medir variáveis. No nosso caso particular, buscamos verificar algumas dessas características no sentido de fundamentar o processo organizacional do nosso trabalho e a posterior análise dos dados obtidos ao longo do processo.

Vale salientar que existem normas para avaliar a adequação de determinados questionários a clientela específica e que o tamanho e a natureza do conteúdo do mesmo deve estar de acordo com o problema pesquisado. Ao optarmos por este instrumento com questões abertas, consideramos o fato de que por meio deste recurso metodológico o entrevistado pode expressar uma opinião mais elaborada.

Como todo instrumento de pesquisa, o questionário contém vantagens e limitações, esclarece Richardson (1999). Dentre elas, podemos citar como vantagem a obtenção de informações de um grande número de pessoas simultaneamente e em tempo relativamente curto; relativa uniformidade de uma mediação a outra pelo fato de a ordem das perguntas serem iguais para todos os entrevistados; o fato de ter tempo suficiente para responder ao questionário pode proporcionar respostas mais reflexivas; a tabulação dos dados pode se feita com maior facilidade e rapidez.

Com relação às desvantagens, podemos citar o fato de que algumas vezes não se obtêm os 100% das respostas; não podemos ter certeza de que as respostas correspondem à realidade; as respostas dos indivíduos variam em diferentes períodos de tempo. Tendo em vista esses argumentos, optamos por complementar as informações oriundas do questionário com a aplicação das entrevistas individuais.

Os pontos enfocados no questionário foram:

- Tempo de magistério;
- Tempo de magistério em educação infantil;
- Formação acadêmica;
- Último curso realizado/ano/carga horária;
- O que o professor entende por educação infantil;
- A função do brinquedo e da brincadeira nesta etapa de ensino;
- Que assuntos relacionados com educação infantil os professores gostariam de estudar/aprofundar.

Esse direcionamento tem como pressuposto o entendimento de que se considerarmos que a finalidade das intervenções colaborativas em educação é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nos diversos níveis de ensino, e que a viabilidade dessa melhoria está em relação direta com as reais necessidades dos professores em contextos específicos, então é necessário fazer emergir tais necessidades.

Distribuimos uma cópia do questionário para cada professor presente no encontro, e fizemos uma leitura coletiva das questões. Constatamos certo receio por parte das professoras em responder às questões e a visível preocupação quanto ao critério certo/errado. Esclarecemos, então, que a preocupação quanto ao acerto ou erro nas respostas emitidas não se fazia pertinente, uma vez que, no contexto desta pesquisa, esse instrumento pretende, também, ser um norteador na identificação das dificuldades encontradas pelo professor no exercício de sua função profissional, sendo este o eixo articulador das ações subseqüentes.

Dando continuidade a esta etapa do processo investigativo, realizamos, na seqüência, as entrevistas individuais com as 12 (doze) partícipes voluntárias, objetivando retratar, com mais propriedade, o perfil individual do grupo, identificando os conhecimentos prévios elaborados no percurso de formação docente.

3.3.3 As entrevistas (individuais)

Encontramos em Ibiapina (2004) a indicação de que a interação entre pessoas é um aspecto fundamental na pesquisa em ciências sociais, o que não ocorre quando utilizamos tão somente o questionário como instrumento de coleta de dados. A interlocução, ao contrário, propicia uma maior proximidade entre os indivíduos, possibilitando a penetração na

subjetividade de outrem por meio da oralidade, aspecto importante nas pesquisas de cunho sociohistórico.

Nas investigações que se apóiam sobre este paradigma, a entrevista está revestida pelo aspecto social, caracterizando-se como uma situação privilegiada de interação, marcada pela produção da linguagem. Esse aspecto torna-se bastante importante porque, uma vez constituído historicamente, o sujeito, ao se expressar, inclui outras vozes, que, conjuntamente, refletem a realidade do seu grupo social.

A linguagem é, assim, o instrumento fundamental no processo de mediação das relações estabelecidas socialmente. Nessa perspectiva, é possível inferir que podemos apreender os aspectos subjetivos das nossas parceiras sociais ao utilizarmos a palavra para nos comunicarmos, pois ela é a expressão viva do pensamento, no qual se encerram os aspectos cognitivos, afetivos e volitivos, as necessidades e vontades, que se constituem a partir da realidade objetiva e da atividade do indivíduo.

É importante ressaltar que as falas das partícipes, articuladas com o processo histórico que as constitui, indicam como elas foram construindo seus significados. O que quer dizer que para compreender a atividade realizada é necessário levar em conta a realidade social que a permeia, pois essa realidade se insere em cada ser humano e está expressa em suas ações, pensamentos e sentimentos. Assim, ao estudar um fenômeno, devemos proceder a uma análise que considere não apenas o comportamento manifestado pelos sujeitos, mas, principalmente, levar em conta o processo sociohistórico que o constitui.

Para compreender, portanto, a construção da subjetividade, é preciso ter como ponto de partida a palavra, e, por conseguinte, a linguagem, compreendida como mediação da subjetividade e instrumento produzido social e historicamente. Por meio dela, o homem se individualiza, apreende e torna material o mundo das significações, tornando possível o intercâmbio social.

Embora tenhamos consciência de que para algumas partícipes tenha sido difícil expressar por meio da palavra o pensamento que guia a sua prática profissional, acreditamos que este procedimento estimulou a verbalização de suas ações e os motivos subjacentes às mesmas, os conhecimentos construídos sobre sua atividade profissional e o modo como compreendem a questão do ensino-aprendizagem na educação infantil.

Na entrevista, abordamos os seguintes temas:

- Como a criança se apropria do mundo objetivo, processo esse que é fundamental para o desenvolvimento da sua consciência;
- Como você vê o ato de brincar e suas implicações no desenvolvimento da criança;
- Por que o brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar;
- Fale sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem na educação infantil;
- Diga como o brincar pode se constituir uma importante estratégia pedagógica na educação infantil.

Por meio desse procedimento metodológico foi possível adentrar a realidade imediata das partícipes envolvidas, especialmente quanto aos conhecimentos já consolidados no tocante à questão do brincar na pré-escola. Esse diagnóstico ganhou relevância necessária no âmbito deste trabalho, uma vez que o brincar constitui a atividade principal da criança em idade pré-escolar, configurando-se como a principal ferramenta de apropriação da realidade circundante.

As entrevistas transcorreram normalmente, embora tenhamos constatado entre as partícipes a mesma preocupação demonstrada com relação ao preenchimento do questionário quanto ao critério certo ou errado das respostas emitidas. Antes de iniciar as entrevistas, esclarecemos a cada partícipe individualmente quanto à função deste instrumento no âmbito da pesquisa, garantindo o sigilo em relação à identificação pessoal.

Estabelecido o clima de confiança e cordialidade, concluímos esta etapa da investigação, solicitando que as professoras e partícipes envolvidas elaborassem o texto relativo ao questionamento sobre as principais necessidades de formação para o exercício da docência com crianças em idade pré-escolar.

Os temas abstraídos e por nós sintetizados a partir dos dados fornecidos pelo questionário, as entrevistas e o texto escrito, estão contemplados no Quadro 1, a seguir.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL	ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E TEXTO ESCRITO
1 O conceito de Educação infantil; 2 O desenvolvimento psico-social da criança de 0 a 6 anos.	1 O brincar como atividade principal no período pré-escolar; 2 O brincar como estratégia pedagógica na educação infantil.

Quadro 1 - Necessidades formativas constatadas por meio do questionário, da entrevista e do texto escrito.

Fonte: Resultados obtidos com a aplicação do questionário, entrevistas e texto escrito com as professoras e partícipes envolvidas. Ipiranga-PI/2004.

Após a formação do grupo e realizado os diagnósticos pertinentes, organizamos as ações subseqüentes em parceria com as professoras e partícipes. Para tanto, nos reunimos no mês de abril de 2004, com o objetivo de discutir conjuntamente acerca do cronograma de execução do projeto, papéis assumidos no transcurso da investigação e atribuições das envolvidas. Conforme entendimento mútuo, decidimos pela realização de Ciclos de Estudos Reflexivos e Sessões Reflexivas, que foram realizadas mensalmente, com duração de duas horas e trinta minutos

Observando os princípios norteadores do estudo, foram definidas as atribuições de cada uma das participantes, conforme o Quadro 2, a seguir. Em síntese, a mediadora se responsabilizou por incentivar o apoio mútuo, estimulando a participação ativa e as trocas colaborativas entre as envolvidas.

As demais professoras e partícipes se responsabilizaram por compartilhar os significados construídos ao longo do percurso de desenvolvimento profissional e do processo investigativo, justificando as escolhas feitas, confrontando idéias e contribuindo para o crescimento do grupo como um todo.

ATRIBUIÇÕES DO MEDIADOR	ATRIBUIÇÕES DAS PARTÍCIPES
1 Proceder ao levantamento das necessidades de formação do grupo; 2 Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos; 3 Aplicar os instrumentos de coleta de informações e transcrevê-los; 4 Contratar filmador; 5 Indicar fontes de informação, selecionar, organizar e produzir o material de estudo; 6 Mediar com o grupo os ciclos de estudo e as sessões reflexivas; 7 Promover o aprofundamento teórico; 8 Propiciar situações de estudo e reflexão sobre a aplicação da teoria às situações concretas de ensino; 9 Redigir os relatórios provisórios e submetê-los a aprovação das partícipes; 10 Divulgar os resultados individualmente ou em grupo; 11 Redigir um relatório para cumprir as exigências do Curso de Doutorado.	1 Responder ao diagnóstico- questionário, entrevista e produção de texto; 2 Aprovar os conceitos selecionados e/ou sugerir conceitos a serem trabalhados; 3 Participar ativamente das situações formativas; 4 Apresentar-se voluntariamente para as filmagens; 5 Permitir e recolher autorização para as filmagens; 6 Ler os relatórios parciais fazendo possíveis alterações 7 Colaborar com os pares nas sessões reflexivas.

Quadro 2 – Atribuições do mediador e das partícipes.

Fonte: Resultado do entendimento mútuo entre as professoras e partícipes investigativas. Ipiranga-PI/2004.

Compreendendo que a colaboração significa mais do que apenas cooperar e participar, viabilizamos a criação de situações que possibilitassem ao grupo vivenciar relações democráticas e igualitárias, negociando os objetivos norteadores dos Ciclos de Estudo e Sessões de Reflexão inter/intrapessoal, procedimentos de trabalho, a necessidade do envolvimento coletivo e o acesso ao material coletado, transcrito e publicado.

Esta forma de trabalhar, como já ressaltamos, está alicerçada nos princípios da pesquisa colaborativa, o que supõe ampla e explícita interação entre os pares. Todas as envolvidas são co-responsáveis e co-autoras, dividindo responsabilidades e assumindo papéis ativos e participativos rumo ao desenvolvimento profissional coletivo.

Os procedimentos adotados propiciaram traçar o perfil e a apreensão das necessidades formativas do grupo de trabalho, permitindo sintetizar os temas e encaminhá-los, posteriormente, aos Ciclos de Estudo Reflexivos, em conformidade com os pressupostos da opção metodológica adotada.

3.3.4 Os ciclos de estudos reflexivos

A ampliação da tendência de valorização do saber docente a partir da prática, a defesa do ensino como prática reflexiva e a pesquisa como instrumento importante nos processos de formação docente são aspectos ressaltados por Pimenta (2000) e destacados por autores como Contreras (1997); Gimeno (1999); Libâneo (1998) dentre outros, expondo suas preocupações quanto a um possível “praticismo”, no sentido de que, para se fazer docente, bastaria a prática, ou o senso comum.

Esses autores colocam em evidência o risco do individualismo, proporcionado por uma reflexão que poderia girar em torno de si mesmos ou o modismo, que se limitaria a uma apropriação a-crítica e indiscriminada dos conceitos. Ainda nessa perspectiva, Pimenta (2000), ao investigar a pesquisa em didática no Brasil, constata que, entre as linhas de investigação que se vem firmando simultaneamente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes, é a de uma epistemologia da prática docente.

Essa epistemologia da prática ressalta a relação teoria-prática no plano da subjetividade do profissional docente, evidenciando o diálogo entre o conhecimento e a ação desenvolvida.

Um conhecimento que não se constrói apenas na experiência concreta do indivíduo particular, mas, ao contrário, também se nutre do conhecimento formalmente elaborado, e é este que subsidia a mobilização de saberes que vão permear as ações docentes, configurando-se no repertório teórico-prático em constante processo de reelaboração.

Compreendendo que os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por estes ressignificados continuamente, podemos afirmar que a teoria tem o importante papel de subsidiar a análise sobre os diferentes aspectos do ato educativo,

favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente. Todo conhecimento humano é, “na sua origem e no seu desenvolvimento, inseparável da ação; como todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e a incompletude do saber”, conforme nos esclarece Morin (1996, p. 192).

Do mesmo modo que a experiência pessoal está determinada pelo contexto em que se insere cada indivíduo particular, o saber está determinado pelo contexto objetivo. Como afirma Rubinstein (1977 p. 27):

Toda actuação objectiva do homem é, portanto, um acto de relação com seus semelhantes, na qual para o sujeito actuante não só se abre o mundo objectivo, onde está implicada a actuação, como também o conteúdo da vida social compreendido nesta actuação e que a determina.

O saber que, em seu sentido, significa o conhecimento, ou, mais precisamente, a penetração cognoscitiva profunda e ativa na realidade objetiva, só se realiza no indivíduo quando este começa a modificar a realidade por meio de sua prática. Esse processo não é linear nem unidirecional, uma vez que, ao modificar as condições existentes, os indivíduos modificam a si próprios.

O saber formado na consciência é o resultado da unidade entre o objetivo e o subjetivo, mas os graus superiores de objetividade – em que o saber se converte em conhecimento científico – somente se concretizarão por meio da prática social. Ou seja, para configurar-se como prática social consciente, é necessário que as relações objetivas com as causas que a produzem, o objeto a que se destinam os meios e as ações por meio da qual possam se realizar estejam claras.

De acordo com esses pressupostos, podemos concluir que, no âmbito da ação docente, estar consciente é perceber a importância objetiva e social dos nossos atos enquanto profissionais da educação, dos fins e motivos que orientam o conjunto das nossas ações. Ou seja, explicar o porquê das ações que realiza, as opções feitas e suas implicações imediatas e futuras.

Nesse sentido, a importância do conhecimento teórico como subsidiário da prática evidencia-se quando compreendemos que a consciência, enquanto reflexo do mundo real, não representa algo inteiramente indivisível, mas o conjunto de seus momentos. No primeiro desses momentos, a consciência não existe se não existe o conhecimento, posto que os objetos do mundo são refletidos pela consciência sob a forma de noções, conceitos, imagens, hipóteses, teorias e doutrinas. Nesse conhecimento, estão refletidas todas as experiências da humanidade (BURLATSKI, 1987).

O conhecimento torna possível a sistematização das informações, processo esse que é essencial para a atividade prática em determinado momento, assim como serve de base para o momento posterior do conhecimento e da prática social.

O conhecimento teórico como norteador da atividade prática precisa superar o senso comum, elegendo o conhecimento sistematizado como categoria reguladora da prática social. Se considerarmos que teoria e prática são inseparáveis e que esta cristaliza os aportes teóricos que a sustentam, então é possível compreender que esses aportes teóricos podem oferecer ao professor outras perspectivas de ação. O conhecimento teórico capacita os professores a compreenderem de forma mais ampliada os contextos sociohistóricos em que realizam sua atividade e a compreenderem a si próprios enquanto profissionais conscientes de que sua atividade é parte de uma história que se constrói a cada dia.

Entretanto, é necessário estar consciente de que essas práticas estão carregadas de conflitos e emoções e que sua ressignificação, dependendo das condições estabelecidas, pode se constituir um processo doloroso e desgastante. Desse modo, o compromisso ético assumido pelos envolvidos, com relação aos diferentes aspectos que envolvem as relações humanas, torna-se um fator essencialmente importante nesse processo.

Consciente de que o trabalho colaborativo requer a criação e a manutenção de relações nas quais se incluam interesses pessoais e sociais comuns a todos os envolvidos, direcionamos as nossas reflexões para alguns aspectos que julgamos pertinentes, transformando-os em eixos norteadores para os espaços destinados à implementação dos Ciclos de Estudos:

- Como transformar as necessidades apontadas por cada um, particularmente, em prioridade para todo o grupo?
- Como conduzir as atividades de modo que cada participante possa internalizar o seu produto final?
- Quais os procedimentos e as atividades que se configuram como facilitadores para que esse processo de internalização ocorra?
- Como identificar se houve a internalização de elaborações/reelaborações teórico-conceituais?
- Quais as implicações dessas novas construções na prática profissional docente dos envolvidos?

Ao considerar essas questões, optamos por implementar os Ciclos de Estudo, observando as seguintes etapas: inicialmente foi solicitado às professoras e partícipes a exposição, por meio da produção escrita e/ou oral, a compreensão acerca do tema/conceito a ser estudado; em seguida foram lidos individual e/ou coletivamente o material produzido pela mediadora; após a leitura e discussão desse material, foi solicitada uma nova exposição escrita e/ou oral sobre o conceito trabalhado, confrontando-o com a exposição inicial e o conceito em sua forma desenvolvida elaborado pela mediadora a partir da literatura consultada, para determinar a relação: conceito prévio \Rightarrow apropriação de novos pressupostos teórico-conceptuais \Rightarrow reelaboração do conceito dado.

Os Ciclos iniciais privilegiaram a proposta de investigação colaborativa que delinea nosso estudo, aprofundando a discussão sobre a colaboração como processo mediador do desenvolvimento profissional do professor, e, ainda nessa perspectiva, abordamos a questão da reflexão como processo permanente e necessário à profissão docente, estabelecendo-a como atributo essencial nos processos de elevação da consciência profissional.

Na seqüência, foram discutidos os conceitos de educação infantil historicamente construídos, culminando com o que atualmente delinea esta etapa da educação básica, o brincar infantil e a relação desenvolvimento-aprendizagem no período pré-escolar.

Para subsidiar os estudos e discussões elaboramos os textos relacionados a seguir:

- A Colaboração facilitando o desenvolvimento profissional docente;
- A sessão reflexiva e o desenvolvimento profissional docente;
- Educação infantil: por quê?
- Brinquedo e atividade principal; o lugar do brinquedo na educação infantil;
- O brincar como estratégia pedagógica na educação infantil;
- Brinquedo e desenvolvimento na perspectiva sociohistórica.

As elaborações teórico-conceituais resultantes dessas situações formativas vêm, entre outros propósitos, subsidiar as reflexões inter/intrapessoais mediadas pelo vídeo tape.

3.3.5 As sessões reflexivas

Para que o indivíduo desenvolva estágios mais elaborados de pensamento e ação, é necessário que o ambiente ao seu redor seja rico em estimulações, no sentido de fomentar a

atividade humana do pensar (VYGOTSKY, 1998). A capacidade reflexiva está, assim, condicionada ao processo de autoconhecimento (da consciência de si mesmo), a partir das interações sociais estabelecidas entre os seres humanos.

Por meio da autoconsciência, o homem analisa a si próprio, controla-se, orienta suas ações, compara suas ações com as de outras pessoas e define-se. A autoconsciência resulta, portanto, do elevado nível de desenvolvimento da consciência. O processo de formação da autoconsciência pressupõe, simultaneamente, o processo de formação da personalidade humana que caracteriza o indivíduo enquanto membro de uma dada coletividade.

A questão da consciência sempre esteve presente nas preocupações de filósofos e pensadores, mas um importante papel no estudo desse fenômeno coube as contribuições do materialismo histórico e dialético. Por meio dessa abordagem é possível compreender que a consciência tem sua origem nas condições sociais de vida humana; e o trabalho, enquanto atividade que transforma a natureza, transforma, também, a natureza humana, ocorrendo, simultaneamente, a evolução da consciência.

Burlatski (1987) nos adverte que a consciência humana, que surgiu e se desenvolveu com base no trabalho e na atividade coletiva, formou-se como propriedade da sociedade em geral e não do indivíduo em particular; do mesmo modo que o homem, que se formou no trabalho social, não é algo que existe por si próprio. O trabalho coletivo que, no seu processo de desenvolvimento exigiu a coordenação das ações realizadas, propiciou o surgimento da linguagem como ferramenta de informação no processo de trabalho. O trabalho, a sociedade, a linguagem e a consciência surgem e influenciam-se mutuamente, favorecendo o desenvolvimento da consciência humana.

No processo de trabalho, o homem mantém relações e transforma a natureza externa e a si próprio, aperfeiçoa as suas capacidades e conhecimentos e desenvolve o intelecto. Esse processo é precisamente a matéria da vida social, que condiciona a vontade do homem, seus desejos e idéias, conforme reafirma Burlatski (1987). A essência do homem representa, assim, o conjunto das relações sociais, e, nessa perspectiva, a consciência é um fenômeno social, possibilitando que os indivíduos se entendam e troquem conhecimentos.

A realidade concreta, afirma Burlatski (1987), fornece o material para que os seres humanos constituam seus interesses, objetivos e referências. Luria (1979), por sua vez, nos adverte que a atividade consciente do homem agrega peculiaridades que a torna potencialmente superior ao comportamento animal. A atividade humana, destaca o autor, é

comumente regida por necessidades complexas e ultrapassam a mera sujeição às necessidades biológicas (fome ou sede por exemplo) e às impressões da experiência individual imediata, pressupondo a assimilação da experiência sociohistórica transmitida nos processos de aprendizagem.

Deste modo, a análise da atividade humana possibilita compreender que o desenvolvimento da consciência acerca de um determinado trabalho ou de uma ação depende das relações que vão se formando no transcurso da atividade (RUBINSTEIN, 1977b). Nesse sentido, toda vivência é necessariamente vivência de algo e saber de algo, na qual o interno não pode determinar-se à revelia do mundo objetivo. Nesta perspectiva, é da unidade da consciência e da realidade do sujeito e do objeto que resulta a unidade da consciência e da atividade humana.

Para o autor, os fenômenos psíquicos surgem como processos e como propriedade dos indivíduos concretos, e trazem a marca do que este indivíduo experimentou em si próprio. O psíquico ou a consciência humana reflete a realidade objetiva que existe fora e independente dos seres humanos, como a unidade entre o real e o ideal.

Essa estrutura bilateral dos processos psíquicos apresenta dois aspectos: cada emoção psíquica é produto e componente que depende da vida orgânica do indivíduo em particular; e é, também, reflexo do mundo exterior. Assim, os seres humanos, a partir da sua prática social, adquirem formas específicas de comportamento, convertendo-se em sujeitos propriamente ditos.

Esses dois aspectos que se encontram interligados na consciência surgem como emoção e como saber, e é por meio deste que se acentua na consciência a relação com o mundo exterior e se reflete no próprio indivíduo. A experiência, por sua vez, está determinada pela composição da vida individual e surge da relação entre objetivos e motivações.

No segundo momento, a consciência é autoconsciência ou consciência de si. Na consciência, está refletido, além da realidade circundante, o auto-reflexo de si próprio, do mundo interno de cada um.

Podemos, assim, concordar com Marx (1977), quando nos esclarece que é o ser social existente nos indivíduos que determina a sua consciência; daí a importância dos contextos sistematicamente organizados de reflexão coletiva, como pressuposto importante para a elevação da consciência humana.

Assumimos, neste trabalho, a perspectiva de Rubinstein (1977a), compreendendo que o psíquico existe em uma forma dupla: a primeira forma objetiva relaciona-se à vida e a atividade do indivíduo, constituindo a forma primária de sua existência. A segunda forma é a subjetiva, é a reflexão, introspecção e consciência de si próprio, aprendida nas interações sociais, portanto, secundária.

Os processos psíquicos determinam-se, assim, por sua relação com o mundo exterior, por meio das relações estabelecidas entre o mediato e o imediato, e são, em essência, “as propriedades ou as qualidades reais do indivíduo e os processos reais que surgem na sua atividade” (RUBINSTEIN, 1977a, p. 25). A abordagem sociohistórica nos ajuda a compreender que a consciência é um processo social, resultante da experiência vivenciada nas condições materiais de vida humana.

Compreendendo que o trabalho docente constitui uma atividade que exige determinadas habilidades e competências, a literatura educacional, especialmente na última década, ressalta os contextos dedicados às sessões reflexivas como uma estratégia privilegiada de elevação das capacidades humanas, conforme demonstram os estudos de Sacristán (1998); Magalhães (2000; 2002); Pimenta (2000); Nóvoa (1999) e Zechner (1993) dentre outros pesquisadores contemporâneos.

As sessões reflexivas são, assim, atividades pensadas como criação de situações especialmente destinadas à reflexão crítica, na medida em que são rediscutidas as diferentes condições (materiais e ideais) de desenvolvimento das práticas, constituindo-se um fator determinante na construção de identidades profissionais autônomas e conscientes. Enquanto processo mediado, o desenvolvimento profissional é substancialmente facilitado pelas trocas colaborativas entre os envolvidos.

A atividade docente, permeada pela dimensão histórica, social e cultural, requer dos sujeitos que dela participa um constante pensar-repensar as bases teóricas que lhe dão sustentação. Desta forma, o ofício prático, subsidiado pela teoria, pode ser ressignificado continuamente, em um movimento dialético, que une o pensar e o agir sobre bases reflexivas sólidas. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário reafirmar que situações estimuladoras se estabeleçam e se constituam atividades conscientes, intencionais e deliberadas.

É possível depreender que a realidade, com todas as determinações que lhe são peculiares, proporciona o surgimento do pensamento individual e também a capacidade que todos desenvolvem de refletir sobre si próprios e sobre o mundo circundante.

Estamos compreendendo, dessa forma, que os processos reflexivos somente poderão incorporar a dimensão da crítica a partir da descrição das ações desenvolvidas, o que nos leva, inevitavelmente a responder à pergunta: – *O que fiz?* Questionamento esse que possibilita descrever detalhadamente as ações, estimulando os envolvidos no processo a se distanciarem das próprias ações questionando-se sobre as escolhas feitas.

Refletir sobre as ações desenvolvidas faz emergir uma outra indagação bastante pertinente nos processos de desenvolvimento profissional, possibilitando pensar nas conseqüências imediatas e também futuras dos atos realizados. É o momento em que questionamos: – *O que agir desse modo significa?* Mais uma vez fazemos uso da pergunta para nos informarmos sobre o significado das escolhas feitas anteriormente, relacionando-as às teorias populares ou formais, explícitas ou não.

Esse é o momento em que nos dedicamos especificamente à criação de situações em que seja possível retomar com o grupo, teorias de ensino-aprendizagem, infância, educação infantil, o brincar e seus objetivos, o contexto da escola e dos alunos, as determinações culturais e necessidades, objetivando, a partir desse procedimento, proporcionar o entendimento, pelo professor, de suas razões de agir e do que foi realizado. É o momento de compreender os significados das ações e suas implicações no contexto mais amplo, e é também o momento de confrontar: – *como cheguei a agir assim?*

Ao questionar como chegaram a ser o que são, os envolvidos retomam o seu agir em uma perspectiva sociohistórica, o que vai permitir uma maior compreensão do significado da sua prática pedagógica. Este é o momento-chave da reflexão, uma vez que o seu produto deve conduzir à reconstrução da prática amparada no pressuposto: – *como posso agir diferente?* Esse questionamento possibilita aos envolvidos elevarem o nível de consciência acerca das ações desenvolvidas, recuperando os conhecimentos que norteiam a prática e proporcionando a rediscussão do papel tradicionalmente atribuído ao professor no processo de ensino-aprendizagem com crianças em idade pré-escolar.

Para Magalhães (2000), a sessão reflexiva norteada por esses pressupostos apresenta-se como um momento especial, em que cada agente desempenha um importante papel: o de conduzir o outro a refletir criticamente sobre a sua prática, questionando e esclarecendo sobre as escolhas feitas, analisando-as conjuntamente e relacionando-as a teorias formais e informais.

É interessante destacar que as relações sociais permitem ao homem constituir-se um ser pensante e consciente; e, assim sendo, essa mesma interação com o meio natural e social propicia o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Capacidade esta que se caracteriza pelo distanciamento do conhecimento elaborado espontaneamente, ou seja, do conhecimento inconsciente, transformando-o por meio de processos ativos, internos e externos, em conhecimentos conscientes.

Esta perspectiva nos autoriza a considerar a reflexão como um processo mental dirigido a transformações de práticas cotidianas, que se construíram sobre bases pouco consistentes, em outras substancialmente mais elaboradas e mais refletidas. Esse pressuposto permite ao professor a permanente reavaliação da sua ação pedagógica, no sentido de desenvolver a atividade profissional de forma autônoma, explicando o *porquê* de suas escolhas, do seu modo de agir profissionalmente.

A atitude reflexiva implica muito mais do que apenas a busca de soluções racionais para os problemas. Implica o envolvimento incondicional e apaixonado na realidade, em busca de respostas acerca das ações cotidianas, suas implicações e conseqüências. Os professores que refletem sobre a sua ação perguntam-se *porque estão a fazer o que fazem*.

Na literatura atual sobre a prática reflexiva dos professores, constatamos que este processo ocorre *antes, depois*, e também em certa medida, *durante* a ação. Esse processo é chamado por Schön (2000) de reflexão na ação, uma vez que, ao realizar uma atividade prática, freqüentemente temos conversas reflexivas com as situações que estamos a praticar. Ao assumir esta atitude, o professor reflexivo examina o seu ensino também nesta perspectiva, ou seja, tanto na ação educativa como sobre ela.

Concordamos inteiramente com a afirmação de Zeichner (1993, p.21-22) quando esclarece:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Estamos assim concordando com os pressupostos da teoria sociohistórica, que admite a reflexão colaborativa como propiciadora de crescimento profissional tanto em nível individual quanto coletivo, conduzindo os indivíduos a alterarem suas condições objetivas de

trabalho na medida em que desenvolvem níveis mais elevados de consciência sobre a função que desempenham.

Assim, entendemos a reflexão como um processo mental possibilitador de ressignificações teóricas e práticas, e a sessão reflexiva como o *locus* privilegiado de mediação na busca da elevação do nível de consciência do indivíduo.

Se compreendermos que é necessário conhecer os diversos aspectos que envolvem o ato educativo como premissa de uma atitude profissional competente, e para que isso aconteça, torna-se necessário o estabelecimento da reflexão permanente sobre esses aspectos, é possível atribuir às sessões reflexivas colaborativas um valor decisivo nos processos de desenvolvimento profissional, ao inserir a prática em um contexto mais amplo, propiciando a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas conscientes, intencionais e deliberadas.

Nesse sentido, organizamos os contextos interativos de reflexão dialógica, de modo a propiciar as condições para que os envolvidos pudessem alcançar níveis mais elevados de consciência profissional a partir da análise sistemática da ação desenvolvida. A criação desses espaços pretendia privilegiar a reflexão inter e intrapessoal, mediada pelos parceiros e pelo próprio processo da reflexão sistemática e intencional sobre as práticas pedagógicas, a partir do registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando como ferramenta mediadora o videoteipe.

Nesta etapa da investigação, todas as partícipes receberam o roteiro contendo os questionamentos referenciais para a condução das sessões de reflexão inter/intrapessoal. A organização das sessões contemplou a observação dos critérios de descrição da prática, informação sobre os pressupostos teórico-conceituais que orientam essas práticas, confronto com as novas elaborações/reelaborações teórico-conceituais internalizadas no decorrer do processo de desenvolvimento profissional docente e a reconstrução das práticas docente alicerçadas pelo exercício da reflexão colaborativa.

Esses contextos estimuladores de interlocuções colaborativas pretendiam fornecer aos educadores uma ferramenta crítica, para, por meio desta, analisar, entender e reconstruir a maneira como são conduzidas as situações de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Este processo de formação continuada, que tem na reflexão dialógica o seu alicerce fundamental, tem a pretensão de modificar as capacidades individuais e também coletivas, pois as transformações que ocorrem na realidade objetiva são produtos da ação humana, consciente e orientada para um determinado fim. No nosso caso específico, o

exercício de observar e refletir sistematicamente *sobre e na própria ação* se justifica quando o que nos motiva é a construção de um fazer educativo calcado na autonomia profissional.

3.3.6 O videoteipe como ferramenta de reflexão inter/intrapessoal

A gravação do ato de ensinar, em situação de “aula propriamente dita” ou parte dela, nos processos de investigação educativa, tem constituído, principalmente nas últimas décadas, uma ferramenta bastante importante. De acordo com Ibiapina (2004), A maneira como o professor desenvolve a ação educativa, devidamente registrada, pode constituir, uma ferramenta possibilitadora de questionamentos e esclarecimentos, sugerindo e contrapondo o professor face a face com a maneira pela qual ele desenvolve sua atividade profissional.

Magalhães (2002) e Altet (2001) esclarecem por meio de suas pesquisas que a utilização do videoteipe nos processos formativos possibilita analisar com maior profundidade as próprias práticas, na medida em que fornece uma maior quantidade de informações sobre as ações desenvolvidas.

No nosso caso particular, a intenção subjacente à utilização desta ferramenta orienta-se no sentido de provocar a reflexão sobre a ação desenvolvida pelo profissional do ensino, a partir de uma discussão analítica sobre o que está sendo projetado.

A interface estabelecida entre o professor e o seu fazer educativo, projetado por imagem, esclarece Magalhães (2002), favorece a auto-análise, e esse processo torna-se substancialmente mais efetivo, modificando o nível atual de consciência profissional.

A técnica de coleta de dados que utiliza o videoteipe, entretanto, requer cuidados essenciais, no sentido de que as análises sejam procedidas com o maior rigor possível. Dentre esses cuidados, vale ressaltar: a prévia autorização de professores e alunos a serem videoteipados, em virtude da exposição das imagens; a técnica adequada de filmagem no sentido de que sejam captados todos os detalhes da aula e os necessários esclarecimentos acerca da seriedade e sensibilidade na condução das sessões que utilizarão o referido recurso.

A intenção subjacente a esta técnica orienta-se na direção de provocar a reflexão *sobre* a ação desenvolvida, a partir de discussões analíticas acerca do que está sendo projetado. As discussões e análises foram procedidas com base nos conhecimentos construídos pelo professor ao longo do seu percurso profissional, estabelecendo uma confrontação com as elaborações teóricas no intuito de tornar o professor mais consciente de sua ação do no processo de ensino e aprendizagem.

Para a concretização dessa estratégia, partimos do seguinte critério: sugerimos, no segundo encontro, que fosse realizado um registro em imagens de uma situação de aula, envolvendo professores e alunos com o objetivo de analisar a prática pedagógica no âmbito da educação infantil; solicitamos que as professoras interessadas se apresentassem voluntariamente; 3 (três) professoras se dispuseram a produzir o videoteipe, desde que fossem avisadas com antecedência.

O segundo momento desse processo se concretizou a partir das seguintes etapas: acordamos a realização da filmagem com uma semana de antecedência; durante esse período, as partícipes, ao tempo em que preparavam as tarefas da aula, recolhiam a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos na filmagem; foi contratado um profissional e a utilização de duas câmeras (uma móvel e outra fixa) para assegurar a captação de mais elementos da realidade. As filmagens transcorreram normalmente, embora tenhamos constatado uma grande apreensão por parte das partícipes e muita curiosidade (nos minutos iniciais) por parte dos alunos.

As produções foram entregues a cada partícipe para que tivessem um contato inicial com o material produzido. Após esse contato inicial, as partícipes se reuniram com o produtor para a seleção do que foi considerado, por elas, como os trechos mais significativos da aula e em seguida foi produzido o videoteipe.

Convém enfatizar que esses vídeos foram, em um momento ulterior, levados às sessões de reflexão inter/intrapessoal para análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas partícipes protagonistas. Depois da realização das sessões reflexivas, procedemos a transcrição de cada uma delas, tendo o cuidado de que nenhum detalhe fosse esquecido. Essas transcrições foram devolvidas às partícipes protagonistas para que fizessem as possíveis correções/alterações antes da redação final do texto.

Para a realização das sessões de reflexão inter/intrapessoal, foram colocados à disposição do grupo eixos de referência elaborados com base na literatura consultada. Essas referências tiveram uma dupla finalidade: conduzir o processo de reflexão, privilegiando aspectos relativos à atitude da partícipe, bem como subsidiar o processo de análise, conforme Quadro 3.

QUESTÕES PARA DESCREVER A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA	-Descrever o contexto da aula (dia, mês ano, escola, turma. Turno, nº de alunos, tipo de aluno); -Qual o objetivo da aula; Qual ou quais foram as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas; -Como organizou a turma; -De que maneira o jogo, brinquedo ou brincadeira foi apresentado; -Como você classificaria o interesse e a participação espontânea demonstrada pelos alunos.
QUESTÕES PARA INFORMAR SOBRE O ENVOLVIMENTO DA PARTÍCIPE NAS SITUAÇÕES DE ENSINO- APRENDIZAGEM	-Explicar porque optou por essas estratégias (jogo, brinquedo, brincadeira); -Informar se os objetivos foram atingidos e porque você acha que conseguiu atingi-los; -Esclarecer sobre o tempo dedicado às tarefas; -Informar sobre a atitude assumida pela professora nas situações (participou do jogo, brinquedo ou brincadeira junto com o aluno? explorou-os em todas as suas possibilidades? estimulou a curiosidade? possibilitou a expressão oral e gestual do aluno? Promoveu a integração?; -Esclarecer sobre o seu papel no processo ensino-aprendizagem com crianças em idade pré-escolar; -Quais as dificuldades encontradas na condução da aula.
QUESTÕES PARA CONFRONTAR	-Que conhecimentos e experiências interferiram na escolha das estratégias de ensino-aprendizagem proposta; -Argumentar sobre a relação jogo, brinquedo ou brincadeira e o conhecimento enfocado justificando a escolha feita; -Sobre a adequação das estratégias utilizadas para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem justificando a escolha; -Argumentar quanto ao avanço na elaboração do conhecimento por parte das crianças a partir das estratégias utilizadas.
QUESTÃO PARA RECONSTRUIR	-O que faria diferente e por quê?

Quadro 3 - Eixos de referência utilizados nas sessões de reflexão inter/intrapessoal com o videoteipe.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na literatura consultada: Freire (1970), Magalhães (1996, 2002), Liublinskaia (1979), Ibiapina (2004).

Esse material foi distribuído para todo o grupo, servindo de parâmetro na condução dos questionamentos feitos à partícipe protagonista, ficando, entretanto, aberta a possibilidade de serem incluídos outros questionamentos na condução do processo reflexivo.

A nossa opção por esse recurso metodológico ampara-se no fato de considerarmos que a imagem projetada propicia o repensar, a avaliação e a reconstrução de práticas pedagógicas internalizadas ao longo da vida profissional docente.

3.3.7 As análises

A capacidade de analisar os fatos e situações vivenciadas e agir de modo consciente e inconsciente são elementos básicos na formação docente. A partir desse entendimento, é possível concluir que a construção da profissionalidade docente em sua totalidade (conceitos, crenças, valores, atitudes, competências, habilidades...) é determinada pela interação do sujeito no contexto histórico-cultural e, desse modo, para que possamos

apreender o indivíduo em sua singularidade, torna-se necessário analisar o processo que o constitui.

A identidade profissional de cada professor particularmente é formada em contextos diferenciados, a partir de experiências que são reconstruídas internamente e englobam tanto os conhecimentos sistematizados quanto a atividade prático-intuitiva. Essa formação pode se alargar e tornar-se mais consistente se, com essa finalidade, forem criadas situações que possibilitem ao professor refletir sobre sua ação, as limitações que enfrentam no cotidiano escolar, propiciando ultrapassar os limites das práticas intuitivas, apoiando-se no conhecimento sistematicamente organizado.

O trabalho com essa perspectiva destaca Altet (2001), pode ser realizado com o auxílio de mediadores como os diários autobiográficos e colaborativos, as narrativas e vídeos, permitindo que os professores reflitam sobre o que foi realizado, compreendendo os motivos conscientes e inconscientes que os impulsionaram a agir dessa ou daquela forma e tenham a possibilidade de reestruturar suas ações, valores, concepções, juízos, conceitos e teorias.

Trabalhos anteriormente realizados como os de Magalhães e Celani (2000, 2001) e Ibiapina (2004) reafirmam a importância, mas também os desafios enfrentados pelas partícipes no contexto das intervenções colaborativas que pretendem analisar as práticas pedagógicas, uma vez que envolve questões relacionadas à exposição pública das representações construídas e a questão da identidade e auto-imagem, indicando que este é um processo que precisa ser aprendido.

Apesar dos desafios que permeiam esse tipo de investigação, importam, sobretudo, os resultados que podem proporcionar, observando-se determinados procedimentos éticos necessários à condução do processo investigativo. Entre outros, destacamos os parâmetros para a análise das informações coletadas nos diferentes momentos da investigação.

Os processos de formação que optam pela implementação de contextos em que seja possível retomar as ações educativas, articulando teoria e prática, propõem ultrapassar as práticas mecânicas e repetitivas, transformando o ato pedagógico em uma ação consciente e deliberada orientada para um determinado fim. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional, envolvendo a articulação entre os saberes teóricos e práticos, se justifica quando se pretende converter o conhecimento teórico em ferramenta de intervenção prática.

Para que isso ocorra é fundamental o desenvolvimento de formas de pensar que superem o pensamento empírico e se alcance, em particular, o pensamento teórico. Este, apresenta modos específicos de generalização e abstração, procedimentos de formação de conceitos e de operar com eles.

Desta forma, o pensamento conceptual que está na base do agir humano é uma conquista intimamente relacionada às estimulações, exigências e desafios proporcionados pelo meio, o que permite afirmar que ele está na dependência da interação entre o contexto em que o indivíduo se insere e seu esforço individual para apreendê-lo.

Na perspectiva sociohistórica, o processo de elaboração conceptual só poderá ser compreendido partindo-se “[...] das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento [...]”, conforme esclarece Vygotsky (1989, p. 51). Nessa direção, é necessário considerar a formação e desenvolvimento dos conceitos como uma função de crescimento social e cultural global dos indivíduos. Esse processo tem suas raízes na atividade prática dos homens e na busca de satisfação de suas necessidades, reafirma Kopnin (1978).

Na perspectiva vigotskiana, os conceitos, de um modo geral, podem ser entendidos como um sistema de relações e generalizações que se efetivam em um processo sociohistórico. Um conceito é elaborado mediante toda uma atividade complexa que envolve todas as funções intelectuais básicas, mediadas pela linguagem, pois esta determinará o modo como são conduzidas as operações mentais na tarefa de solucionar um determinado problema.

Os conceitos refletem o conteúdo de todas as coisas (seus atributos essenciais e necessários, nexos e relações), tanto por sua generalidade, quanto pela essência que encerram. Não refletem todas as propriedades de um objeto ou fenômeno, mas aquilo que é essencial para significá-los: os laços e relações, a lei do movimento, a evolução e os aspectos que os particularizam. Na medida em que reflete a realidade das coisas, sua universalidade o torna peculiar. O conceito não reflete apenas o universal, mas o universal em relação com o singular. “Sob essa ou aquela forma o singular se reflete forçosamente no conceito, embora sua orientação fundamental enquanto forma de pensamento seja de refletir o universal” reafirma Kopnin (1978, p. 205).

A forma objetiva do processo de elaboração conceptual é a própria realidade, constituída pela prática histórico-social dos indivíduos, que antecede a formação do conceito sobre os objetos e fenômenos. Nessa perspectiva, para conceituar um objeto particular, é

necessário, antes de tudo, que conheçamos a sua capacidade, para que depois possamos reuni-los em uma determinada classe e denominá-los, objetivando sua posterior utilização.

Todo o material empírico (as percepções, as sensações, e as noções) é o ponto de partida no processo de elaboração conceptual, embora alguns conceitos possam ser elaborados sobre bases teóricas. A característica principal dessa forma alternativa de elaboração conceptual é que este processo não acontece, apenas, de modo quantitativo, mas em uma perspectiva de desenvolvimento contínuo, marcado pelo aspecto qualitativo. Nessa atividade complexa, cabe enorme papel à análise (que permite separar mentalmente um objeto em partes, analisando os seus indícios), e à síntese (por meio da qual é possível reunir as partes num todo único).

Além desses, outros processos mentais estão envolvidos na elaboração conceptual: a *abstração*, que possibilita a dissociação dos elementos empíricos, e a separação mental dos indícios essenciais dos demais; a *generalização*, que possibilita reunir mentalmente os objetos em uma determinada classe de conceitos, além dos procedimentos de *comparação*, *identificação*, *definição* e *classificação*, conforme esclarece Guatmanova (1989).

Um conceito pode se transformar em outro correlato se nosso conhecimento sobre os fenômenos da realidade exterior avança num processo de contínuo desenvolvimento conceptual que ocorre em diferentes perspectivas: surgem novos conceitos; conceitos antigos são aprofundados e reelaborados a partir de novas práticas sociais e construções teóricas.

Nesse sentido, a formação de conceitos pode ser compreendida como a apropriação, pelos indivíduos, do conhecimento produzido pela humanidade em sua trajetória sociohistórica, em um processo mediado pelos signos e por outros indivíduos.

A formação e o desenvolvimento dos conceitos dependem de muitos fatores; dentre estes, ressaltamos a importância da adequada qualificação do profissional envolvido com a educação. Partindo desse entendimento, analisamos os ciclos de estudos, considerando os conceitos como estruturas mentais que permitem aos indivíduos abstrair e generalizar os conteúdos da realidade e com ela estabelecer uma relação prática.

Nessa direção, recorreremos aos estágios de formação e desenvolvimento dos conceitos (descrição, caracterização, definição e conceptualização) apontados por Guatmanova (1989) para compreendermos até que ponto as intervenções propostas possibilitaram o repensar e a construção/desconstrução/reconstrução das bases teóricas

pertinentes à prática pedagógica das professoras deste contexto particular. Adotamos, também, os pressupostos vygotskyanos, segundo os quais os conceitos iniciam a sua formação na primeira fase da infância, mas amadurecem e se desenvolvem, de acordo com as circunstâncias, ao longo da vida humana.

Para Vygotsky (2001), o processo de internalização, intimamente relacionado à formação e desenvolvimento dos conceitos humanos, pode ser compreendido como a utilização de marcas externas que se transformam em processos internos de mediação. Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar os signos internos, ou seja, as representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Esses signos internalizados são elementos que representam eventos, objetos e situações, e propiciam ao indivíduo a capacidade de operar mentalmente sobre o mundo.

De acordo com esses pressupostos, o desenvolvimento conceptual necessita de situações favorecedoras do uso das funções mentais, e as linguagens ocupam lugar central nesse processo, pois permite o intercâmbio das idéias, a designação e a significação dos objetos e fenômenos.

A linguagem permite abstrair e generalizar as características ou atributos, agrupando-os em determinadas categorias e desvinculando-os da experiência concreta, sendo possível afirmar que o processo de desenvolvimento dos conceitos tem no mundo empírico sua fonte objetiva, porém não pára nele, ultrapassa seus limites, constituindo-se complexos sistemas de significados.

Com base nesses princípios, elaboramos os parâmetros sintetizadores no Quadro 4, a seguir, objetivando identificar os estágios de formação e desenvolvimento conceptual alcançados pelo grupo no transcurso da investigação.

ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS	
DESCRIÇÃO	Enumera os traços ou atributos externos do fenômeno associando elementos diversos a partir de impressões subjetivas e a generalização baseia-se em qualquer vínculo que leve a incluir um dado elemento e não em vínculos do mesmo tipo.
CARACTERIZAÇÃO	Enumera elementos internos característicos do fenômeno com base nos vínculos objetivos que os constitui. Os objetos homogêneos são incluídos num grupo comum a partir dos atributos objetivos e não da percepção subjetiva. Combina, generaliza e isola os atributos essenciais que servem de base para incluir os objetos e fenômenos num mesmo grupo.
CONCEPTUALIZAÇÃO	Significa os objetos e fenômenos da realidade objetiva em sua essencialidade, por meio dos processos de análise e síntese em suas formas mais elaboradas. Os elementos abstraídos são analisados fora das situações concretas e reestruturados como generalizações abstratas. Os significados emitidos ultrapassam os limites da experiência imediata por meio de abstrações que não se vinculam mais a impressões ou situações concretas.

Quadro 4 - Quadro de referência para a análise dos estágios de elaboração conceptual

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na literatura consultada: Vygotsky (1988, 1989, 1998, 2000), Guétmanova (1989), Kopnin (1978) Rubinstein (1977^a, 1977b, 1979).

Tendo em vista o caráter histórico da produção do conhecimento e, particularmente, sua modalidade conceitual, consideramos, também, o processo evolutivo dos conceitos de criança – brincar e educação infantil – para situarmos os significados elaborados pelas integrantes do nosso grupo, conforme quadro que se segue.

QUADRO REPRESENTATIVO DOS CONCEITOS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS ACERCA DO BRINCAR, DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SOCIEDADE PRIMITIVA	<p>CRIANÇA- A criança primitiva, considerada por todos, um membro da coletividade que só diferia dos adultos em estatura e em capacidade produtiva, ia, gradualmente, se amoldando aos padrões adotados pelos adultos mediante a convivência diária, ajustando-se ao ritmo e normas do seu grupo social.</p> <p>BRINCAR- Na sociedade primitiva o brincar infantil se constitui o modo através do qual as crianças aprendiam as regras do jogo da vida cotidiana, ou seja, aprendiam como se efetivavam as relações sociais, reproduzidas nos seus jogos, brinquedos e brincadeiras.</p> <p>EDUCAÇÃO INFANTIL- A educação tem caráter universal e resume-se num processo adaptativo, baseado na transmissão aos jovens, da experiência dos mais velhos, em que a religiosidade e a família desempenham um papel fundamental. Esta educação reveste-se de praticidade, uma vez que o aspecto mais importante é a sobrevivência, e desta forma, cabe aos mais jovens imitar aqueles que os ensinava.</p>
SOCIEDADE ANTIGA	<p>CRIANÇA- A duração da infância estava reduzida ao seu período mais frágil e a criança, que nesse período recebe pouca atenção e cuidados, mal adquiria algum desembaraço físico ingressava no círculo dos adultos, sendo considerada um pequeno adulto.</p> <p>BRINCAR- O brincar na sociedade antiga é considerado a forma amena e prazerosa através da qual era potencializada a aprendizagem dos conteúdos formais.</p> <p>EDUCAÇÃO INFANTIL- A instrução estava organizada para fazer com que as crianças conhecessem as obrigações sociais superiores, o respeito e a obediência aos mais velhos e tornar-se apta a assumir o seu lugar no processo de produção (material ou intelectual). Esta educação, adotando um caráter específico em conformidade com as particularidades de cada sociedade, prioriza a instrução para a vida em sociedade, num processo em que a disciplina ocupa lugar central.</p>
SOCIEDADE MEDIEVAL	<p>CRIANÇA- A criança medieval é considerada um adulto em potencial, sem identidade própria, mas diferente da época anterior e em conformidade com as mudanças na forma de organização social, torna-se portadora de instintos inferiores, e nesse sentido, precisa ser disciplinada, controlada e orientada.</p> <p>BRINCAR- O brincar, destituído do sentido lúdico, reduz-se a um instrumento destinado a propiciar a aprendizagem de conteúdos específicos e a educar os instintos da criança.</p> <p>EDUCAÇÃO INFANTIL- A educação da criança na Idade Média caracteriza-se por ser um processo disciplinador e exterminador dos impulsos maus das crianças, transmitindo os princípios morais de que necessitam para tornarem-se cidadãos virtuosos.</p>
SOCIEDADE CAPITALISTA	<p>CRIANÇA- O conceito de criança, agregando as determinações da moderna sociedade burguesa-capitalista corresponde à idéia de natureza infantil e esta independente de quaisquer condições econômicas, culturais e sociais. Nesse sentido, enquanto indivíduo único, abstrato e a-histórico, portador de especificidades e possibilidades, a infância passa a significar o período em que a criança precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, em estreita relação com as circunstâncias da vida social.</p> <p>BRINCAR- O brincar, enquanto atividade lúdica, estabelece-se como elemento mediador no processo ensino-aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, promovendo a ampliação das capacidades da criança que tem acesso a essa etapa da educação básica</p> <p>EDUCAÇÃO INFANTIL- A nova concepção de educação presente nas escolas a partir desse período, incorpora o entendimento de que a educação tem por objetivo promover o desenvolvimento das habilidades humanas, capacitando as crianças a ingressarem nas séries subsequentes e assumirem as funções sociais adultas em conformidade com a posição assumida por cada um na sociedade.</p>
SOCIEDADE SOCIALISTA	<p>CRIANÇA- A criança é compreendida como um ser ativo e interativo, dotado de possibilidades, que vive e se movimenta num contexto social determinado e internaliza, a partir de sua atividade, os modos socialmente construídos de pensamento e ação.</p> <p>BRINCAR- O brincar na sociedade socialista pode ser compreendido como uma modalidade de atividade humana de caráter social alegre e divertido, com um fim em si mesmo, possibilitadora de apreensão da realidade, e que ao se desenvolver, governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil em um determinado estágio da vida humana.</p> <p>EDUCAÇÃO INFANTIL- A educação infantil é concebida como uma prática social possibilitadora de desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades humanas, em que as interações sociais e as situações intencionalmente planejadas assumem papel fundamental.</p>

Quadro 5 - Quadro representativo dos conceitos historicamente construídos acerca da criança, do brincar e da Educação Infantil.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na literatura consultada: Áries (1981) Wajskop (2002), Kuhlmann Júnior (1998), Lopes (2004), Mayer (1976), Ponce (1996), Amado (1992, 2002), Elkonin (1974, 1984), dentre outros.

É importante enfatizar que, no decorrer do processo de análise, recorreremos, também, aos eixos de referência, utilizados na condução das Sessões Reflexivas, explicitados no Quadro 6, a seguir, como dispositivos de sustentação das nossas construções interpretativas.

AÇÕES	OBJETIVOS
DESCREVER	Este exercício requer da partícipe um mapeamento de suas ações, baseada na observação sobre sua prática. Ao descrever as situações de ensino, faz uma revisão das ações desenvolvidas de modo mais organizado e distanciado do contexto em que são tomadas as decisões no momento da aula propriamente dita. Essa descrição tende a focar ações conscientes e rotineiras da sala de aula, incidentes referentes ao conteúdo ensinado, conversas mantidas entre os protagonistas das situações vivenciadas entre professores e alunos, colegas e superiores e quaisquer eventos que possam influenciar o modo de agir da partícipe e sua leitura sobre o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a partícipe se reaproxima dos conhecimentos, princípios e sentidos que regem esse processo. A pergunta que norteia essa ação é: o que fiz?
INFORMAR	Após a descrição a partícipe traz à superfície as teorias que ela própria foi construindo ou absorvendo ao longo do seu percurso profissional. São desveladas as maneiras como a partícipe ensina, os conteúdos ensinados, os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento do seu ofício e o que esses fatores significam. É o momento de desvelar as teorias que orientam a operacionalização da prática pedagógica e compará-las às ações desenvolvidas com base no senso comum. Nessa direção, será possível questionar-se sobre o significado das ações desenvolvidas. Nesse momento torna-se pertinente a pergunta: o que agir desse modo significa?
CONFRONTAR	A ação de confrontar permite que a partícipe se interroge sobre a legitimidade das teorias que embasam as ações desenvolvidas, propiciando a reflexão crítica sobre questões de natureza cultural, social e política que subjazem aos modos de agir, de sentir e de pensar. Nesse sentido, envolve a avaliação das práticas desenvolvidas, recuperando os valores que as norteiam. Essa ação propicia localizar as incoerências e contradições e problematizar as ações. A pergunta que resume essa ação será: como me tornei assim?
RECONSTRUIR	Essa ação propicia uma redefinição do papel assumido na medida em que, estabelecendo as relações e conexões conscientes sobre os diversos aspectos que envolvem a tomada de decisão, as partícipes busca ações alternativas, fundamentadas na reorganização e emancipação do conhecimento. A ação de reconstruir deve provocar modos de agir consistentes com as novas elaborações teórico-conceituais pertinentes, viabilizando o questionamento sobre as conseqüências das ações desenvolvidas. A pergunta norteadora dessa ação será: como posso agir deferente?

Quadro 6 - Ações de reflexão norteadoras da análise das sessões de reflexão inter/intrapessoal.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na literatura consultada: Freire (1970), Smith (1987, 1992), Magalhães (1996, 2002), Magalhães e Celani (2000, 2001) Ibiapina (2004), Zeichener (1993, 2002), Schón (2000), dentre outros.

Compreendendo que a elevação dos níveis de pensamento e ação dos indivíduos está em estreita relação com as experiências vivenciadas, caminhamos na direção de analisar, portanto, as implicações que as situações sistematicamente organizadas de reflexões coletivas criadas pelo grupo tiveram no desenvolvimento da prática pedagógica das nossas colaboradoras, tendo, ainda, como parâmetros, os conceitos de criança, brincar e educação infantil elaborado por nós.

Assim, concebemos a criança como um indivíduo, que vive em um tempo, classe e contexto sociocultural determinados, um sujeito ativo no seu tempo de criança e co-construtor do conhecimento elaborado socialmente, que, em interação com o outro e com os instrumentos socialmente disponíveis, conquista a condição de ser humano autônomo e cidadão participativo, tendo o brincar como atividade principal nesse processo.

Com essa perspectiva, o brincar é compreendido como uma modalidade de atividade humana, possibilitadora de apreensão do conjunto das riquezas produzidas pela humanidade em sua trajetória sociohistórica, constituindo a forma através da qual a criança em idade pré-escolar reorganiza seus conhecimentos e se desenvolve; e a educação infantil, uma prática social organizada e planejada com o objetivo de cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade, propiciando as condições para que os sujeitos envolvidos – educadores e educandos – produzam conhecimentos e se constituam mutuamente por meio de sua atividade.

CAPÍTULO IV – AS PARTÍCIPES E SEUS SABERES

Em cada um de nós há um segredo, uma paisagem interior com planícies invioláveis, vales de silêncio e paraísos secretos.

Antoine de Saint-Exupéry

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são, de acordo com o paradigma sociohistórico, fatores importantes na construção da identidade pessoal e profissional dos indivíduos, influenciando, em grande medida, o seu modo de conhecer, de agir, de sentir e de pensar.

Nesta abordagem, desenvolvimento e aprendizagem influenciam-se mutuamente, e estes se realizam em um determinado grupo cultural a partir da interação com outros indivíduos. Mesmo possuindo um aparelho fonador, por exemplo, se não se relacionar com um grupo de falantes o indivíduo jamais desenvolverá a linguagem falada, o que torna o aprendizado, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

É, portanto, na atividade prática e na interação estabelecida entre os homens e a natureza que as funções especificamente humanas emergem e se desenvolvem; nessa perspectiva, a atividade humana não pode ser compreendida fora do contexto cultural em que ocorre, porque inclui tanto o indivíduo em particular, quanto o ambiente no qual ele está inserido, envolvendo todas as determinações impostas pela cultura.

Na complexa rede de experiências humanas estão contidas todas as atividades socialmente realizadas pelos indivíduos cujo objetivo principal é a satisfação de suas necessidades. Essas experiências concretas implicam em produção de idéias e representações sobre elas, refletindo a vida real em suas ações e relações. Todo esse conjunto de idéias, saberes e conhecimentos construídos pelos indivíduos advêm da base material (das condições de produção da existência) e inclui crenças e valores que vão nortear e orientar as ações humanas.

Nesse sentido, os saberes dos professores, que fazem parte da sua história e se constroem bem antes de sua formação e do exercício profissional, ampliam-se com a prática, com o trabalho coletivo, com a experiência adquirida em diferentes situações de trabalho e da participação ativa em atividades diversificadas, tais como a leitura e a produção intelectual, dentre outras. De acordo com Moré et al (2000, p. 67),

[...] a experiência docente tem a forte fundação de ser um elemento dinamizador da prática educativa, pois é através dela que os professores tomam consciência de que o seu papel não se limita a meros transmissores de saberes por outros, mas agentes construtores de saberes pedagógicos multifacetados que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional.

Assim, adentramos a realidade que estávamos a investigar, a fim de que, na medida do possível, dela nos aproximássemos. Nessa perspectiva e à luz dos dados obtidos, pudemos constatar que essas profissionais possuem de 20 a 50 anos de idade. Dessas, a maior parte (60%) situa-se na faixa etária de 30 a 40 anos de idade. As mais jovens (23%) têm entre 20 e 30 anos de idade. As outras (17%) estão na faixa etária de 40 a 50 anos.

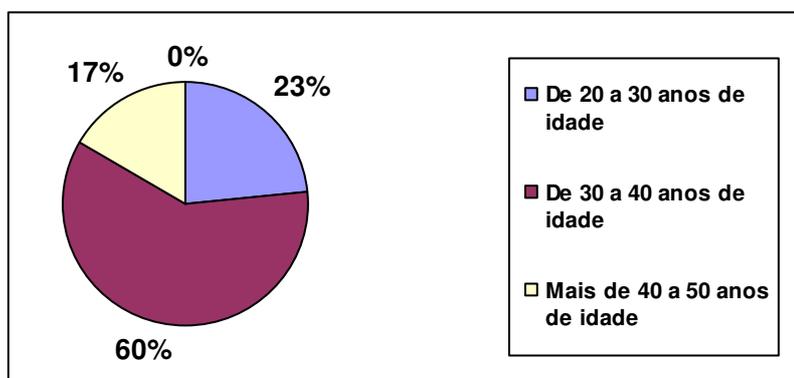


Gráfico 2 - Idade das professoras.

Fonte: Pesquisa direta realizada com as trinta professoras que participaram da investigação.

Com relação ao tempo de docência na educação infantil, a maior parte das professoras possui de um a cinco anos dedicados à educação pré-escolar. Do total envolvido, 3 (três) já estão atuando na área há mais de vinte anos como mostra o gráfico a seguir.

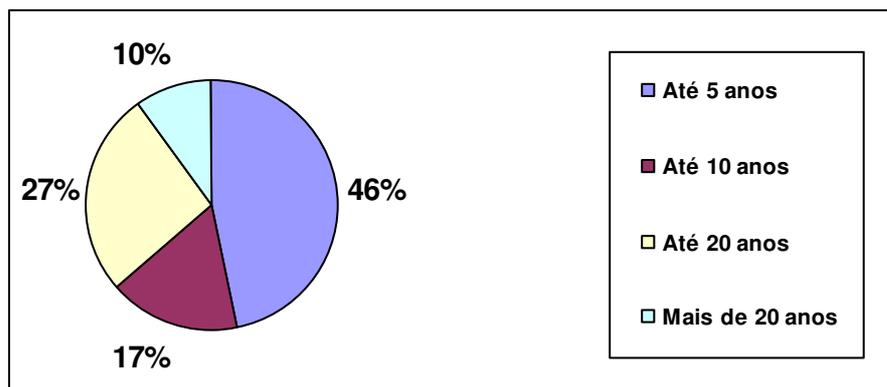


Gráfico 3 - Tempo de docência na Educação Infantil.

Fonte: Pesquisa direta realizada com trinta professoras que participaram da investigação.

No tocante à qualificação profissional, 15 (quinze) professoras possuem curso superior completo, a maioria em Letras/Português. 10 (Dez) estão em processo de qualificação, cursando o terceiro grau no período das férias escolares em diferentes áreas: Biologia, Normal Superior, Matemática, Letras/Português, História e Pedagogia. 5 (Cinco) professoras possuem apenas a formação em Magistério do 2º Grau.

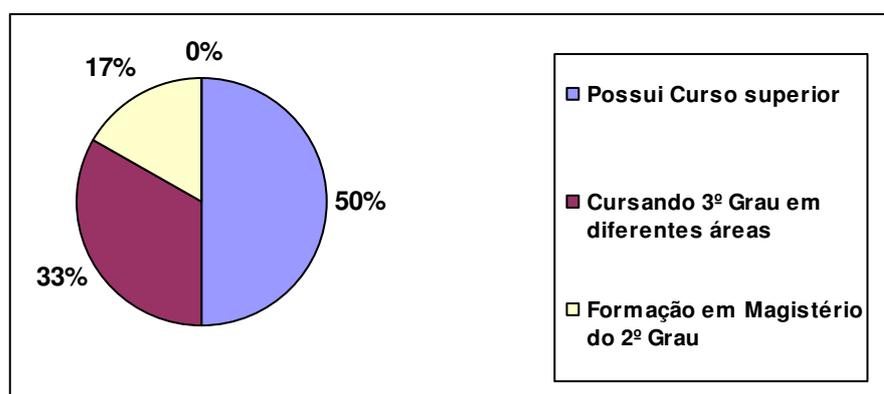


Gráfico 4 - Formação profissional.

Fonte: Pesquisa direta realizada com trinta professoras que participaram da investigação.

A esse respeito, faz-se pertinente reconhecer que, até muito recentemente, praticamente não existia, em nível nacional, qualquer política de regulamentação para os professores que atuavam nas creches e pré-escolas. As propostas de formação para os professores da área, que começaram a ser discutidas somente a partir da década de 1990, lançam novas luzes sobre a questão, sinalizando para a necessidade de mudanças urgentes e profundas.

Com essa perspectiva, em 1993, a coordenação de educação infantil (COEDI) do MEC divulga uma síntese das discussões realizadas por educadores e pesquisadores, propondo uma política para a educação infantil. Este documento, em sintonia com a

Constituição de 1988, propõe novas diretrizes para a área, em que as novas orientações prevêm a formação em nível médio e superior que contemplem conteúdos específicos, relativos a essa etapa da educação. Além disso, propõe a garantia de condições de trabalho, plano de carreira e formação continuada para os professores.

Tal orientação remete ao entendimento de que a qualificação profissional é um elemento importante para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos na educação infantil, subsidiando os professores no desenvolvimento do seu ofício.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) entendem que o desenvolvimento profissional é um processo vivencial que transcende a esfera individual; é um processo em contexto, que envolve todas as mediações construídas nas inter-relações. Essas se configuram em possibilidade real de aquisição de saberes profissionais articulados à prática pedagógica, e contribuem, em grande medida, para o enfrentamento de situações peculiares que perpassam o cotidiano do professor, suas dificuldades e incertezas.

Nessa direção, a educação infantil no cenário atual busca superar a dicotomia educar-cuidar, privilegiando o desenvolvimento infantil integral da criança de zero a cinco anos, o que supõe, necessariamente, uma redefinição do conceito de formação do profissional desta etapa de escolarização. Faz-se necessário lembrar que o contexto no qual essas práticas ocorrem é um determinante que não pode ser ignorado, uma vez que o processo educativo envolve não apenas aluno e professor, mas todo o corpo técnico-administrativo, pais, recursos materiais, teorias e práticas. Neste trabalho, enfocamos as inter-relações entre o conhecimento teórico e a prática na educação infantil.

4.1 As partícipes e seus percursos profissionais

Ao considerar que o processo de construção de identidades profissionais não parte do nada, e sim de referenciais obtidos ao longo do percurso de formação dos professores, solicitamos as nossas partícipes, conforme já nos referimos anteriormente, a elaboração de uma síntese, retratando seus percursos profissionais. Com base nessas premissas, procuramos compreender as inter-relações entre suas trajetórias escolar e profissional.

Partícipe Tulipa – A professora Tulipa cursou o ensino infantil em escola municipal, uma parte do ensino fundamental, 1ª a 4ª série em escola estadual e 5ª a 8ª na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade). Cursou o pedagógico na rede pública estadual na Escola Normal Oficial de Picos e prosseguiu com os estudos adicionais na cidade de Ipiranga. Cursou o 3º grau recentemente em Letras/Português na Universidade Estadual do Piauí- Campus de Picos (período especial) em Picos-PI. Começou a lecionar na CNEC em 1988 em turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries nas

disciplinas de educação artística e estudos sociais e também educação física com turmas femininas. No mesmo ano iniciou suas atividades como professora da educação infantil onde descobriu o interesse em trabalhar nesta etapa de ensino. De acordo com a professora tulipa, “com o passar do tempo fui adquirindo experiências significativas que veio fortalecer o meu perfil profissional”. Participou da capacitação para a educação infantil estudando o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, os PCNs, e o PROFA. Para a referida professora ser professor hoje “é um desafio que requer responsabilidade, é ser um transformador consciente, capaz de educar a todos sem discriminação, respeitando as diferenças de cada um, comprometendo com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária”.

Partícipe Girassol – Iniciou sua vida estudantil na rede pública municipal e o ensino fundamental em São Paulo-SP concluindo-o em Ipiranga-PI na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade). Prosseguiu seus estudos na cidade de Picos cursando o magistério e estudos adicionais em valença-PI. Cursa Licenciatura em geografia na Universidade Estadual do Piauí- UESPI (período especial) em Picos-PI. Fez capacitação do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e participa freqüentemente de palestras, mini-cursos e seminários, pois de acordo com a referida professora “essas experiências são importantes para aprimorar os conhecimentos e para propiciar o crescimento pessoal e profissional”. Iniciou sua carreira no magistério aos dezessete anos e sempre trabalhou na educação infantil, além de outras experiências profissionais no ensino fundamental e no ensino médio. Para a professora girassol, ser professor hoje é “ser munido de responsabilidade e consciência, é transformar alunos em cidadãos, viabilizando a sua participação política e democrática na sociedade”.

Partícipe Violeta – Iniciou sua vida estudantil em escola pública municipal, prosseguindo na rede estadual de ensino cursando as primeiras séries do ensino fundamental. Ingressou posteriormente na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade) para cursar as últimas séries do ensino fundamental, transferindo-se para a cidade de Picos onde concluiu o pedagógico na Escola Normal Oficial de Picos-PI. Cursou os estudos adicionais em Ipiranga-PI e atualmente cursa o 3º grau em Letras/português na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (período especial) em Picos-PI. Iniciou a vida profissional em 1990, lecionando no ensino infantil do município e de acordo com a professora Violeta “com essas experiências adquiridas pude ampliar a minha prática educativa já que a construção do conhecimento se processa de maneira integral e global”. Também é professora de 5ª e 7ª série em escola municipal. Para a referida professora ser professor hoje “é um desafio por profundas transformações”.

Partícipe Cravo – Iniciou sua vida escolar na rede municipal de ensino, prosseguindo na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade). Cursou o magistério e Licenciatura em Pedagogia e atualmente é professora da pré-escola municipal em Ipiranga-PI, também é professora das últimas séries do ensino fundamental. As experiências mais significativas para a professora Cravo “foi lecionar em turmas multisseriadas pois embora tenha sido uma experiência difícil aprendi muito”. A professora entende que enquanto profissional do ensino deve agir com seriedade, levando em conta as particularidades de cada aluno para que a aprendizagem seja proveitosa. Em sua opinião ser professor hoje “é preparar o aluno para a vida, onde ele seja capaz de enfrentar os obstáculos do dia-a-dia de cabeça erguida sem nunca desistir”.

Partícipe Hortência – Iniciou sua vida escolar na rede pública, freqüentando esse tipo de instituição até a 5ª série do ensino fundamental. Em seguida ingressou na escola particular, concluindo o ensino fundamental e cursando o ensino médio. No momento está cursando o 3º grau em Ciências Biológicas e iniciou sua carreira no magistério ministrando aulas no ensino fundamental. A referida professora considera que as experiências mais significativas na construção do seu perfil profissional foi a participação nos cursos de formação continuada PCNs e PROFA e entende que o seu papel enquanto profissional da educação é de mediador do conhecimento, que “juntos, professor e aluno podem construir uma aprendizagem onde não só o professor ensina, mas também aprende e todos chegam a um só objetivo, que é estar preparados

para exercer o papel de cidadão”. De acordo com a professora Hortência, ser professor hoje “é ensinar e aprender, pois a vida é um contínuo aprendizado”.

Partícipe Papoula – Iniciou seus estudos em escola pública na cidade de São Paulo e concluiu em sua cidade natal, Ipiranga-PI. cursou o ensino fundamental na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade) prosseguindo com o curso pedagógico. Fez um curso à distância de Tecnologia na Educação e atualmente cursa Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (período especial) em Picos-PI. Após concluir o pedagógico iniciou sua vida profissional como professora do ensino infantil na zona rural do município de Ipiranga-PI. De acordo com a professora Cravo “no início foi muito difícil pois me sentia muito insegura e sem apoio da coordenação e dos pais dos alunos”. Participou de vários cursos, PCNs e PROFA e entende que o seu papel como educadora “é de não apenas passar os conteúdos mas tornar os meus alunos cidadãos críticos e responsáveis”. Segundo a professora ser professor hoje “é muito difícil, em primeiro lugar é que os alunos não ligam mais para os estudos, dá para se ver o desinteresse, desde à educação infantil eles não querem e os pais sequer obrigam as crianças a ir para a escola”.

Partícipe Jasmim – Iniciou sua vida estudantil na zona rural do município de Ipiranga-PI e prosseguiu o ensino fundamental na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade). cursou o segundo grau na cidade de Inhumas-PI, contabilidade e magistério, concluindo este último em 1988. Em seguida começou a trabalhar numa creche da zona urbana de Ipiranga, fez algumas capacitações na área da educação infantil e também os PCNs e PROFA. Concluiu recentemente o 3º grau em Letras/português na Universidade Estadual do Piauí- UESPI (período especial) em Picos-PI. A referida professora entende que “o profissional da educação tem como desafio promover o crescimento global do indivíduo procurando desenvolver o potencial de cada um através de métodos e técnicas adequadas para cada faixa etária” e que ser professor hoje “é ter compromisso e consciência do papel de educar diante das inúmeras dificuldades que atravesso, especialmente em virtude das desigualdades sociais”.

Partícipe Margarida – Iniciou seus estudos em escola pública e prosseguiu o ensino fundamental na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade). Participou de alguns cursos de formação continuada e cursa o 3º grau em Normal Superior. Já foi professora de jovens e adultos e hoje trabalha no ensino infantil e ensino fundamental. Para a professora as experiências mais significativas foram o próprio trabalho com crianças em idade pré-escolar, pois “como educadora procuro desenvolver um trabalho voltado para o aluno para que no futuro sejam cidadãos críticos, capaz de ir em busca de seus direitos”. No entendimento da professora Margarida ser professor hoje “requer em primeiro lugar gostar muito do que faz ter coragem e consciência das dificuldades e tentar resolvê-las da melhor forma possível”.

Partícipe Rosa – Sempre estudou em escola pública e após concluir o curso pedagógico se submeteu a concurso público para lecionar na educação infantil. Durante o curso teve oportunidade de participar de uma capacitação oferecida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras- FECLRB-USP em São Paulo-SP intitulado “Conhecendo a infância” que na opinião da professora Rosa facilitou grandemente o seu trabalho com as crianças. Também participou dos PCNs e atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (período especial) em Picos-PI. Para a professora Rosa nesses seis anos de carreira descobriu que trabalhar com crianças é muito gratificante, mas também muito difícil e desgastante e que “todas as experiências de sala de aula são significativas para aprimorar e melhorar cada vez mais o nosso trabalho”. A referida professora entende que é necessário impor limites para conseguir bons resultados e que ser professor hoje é “é um desafio muito grande devido o perfil do aluno que temos e é também ser um mediador para que a criança possa aprender a pensar, criar e desenvolver-se em todos os aspectos”.

Partícipe Orquídea – Iniciou suas atividades estudantis em escola pública prosseguindo na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade) onde concluiu o ensino fundamental. Continuou com o Logos II na rede pública estadual e quarto ano adicional em escola particular. Participou do programa de educação continuada PCNs e no transcurso de sua vida profissional ministrou aulas para alfabetização estando no momento trabalhando com o ensino infantil na rede municipal de educação do município de Ipiranga-PI. A professora orquídea entende que diante de tantas exigências que o mundo globalizado nos impõe a educação “é indispensável na formação de todo e qualquer ser humano, sendo ela cabível nas mais diversificadas culturas do mundo. A educação é a base da construção social”. Ainda de acordo com a referida professora, ser professor hoje “é peça fundamental na construção e transformação da sociedade, é ser um guerreiro incansável na busca pela melhoria da educação”.

Partícipe Lírio – Iniciou seus estudos em escola pública prosseguindo com o ensino fundamental na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade) onde cursou as primeiras séries. Concluiu o ensino fundamental na modalidade supletivo na capital do estado. Cursou magistério na vizinha cidade de Inhuma transferindo-se posteriormente para a Escola Normal de Picos e retornando depois a Inhuma onde concluiu o curso magistério em 1992, iniciando suas atividades como professora no ensino infantil. Atualmente cursa o 3º grau em geografia na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (período especial) em Picos-PI. Após participar de vários encontros “passei a ganhar confiança e segurança em mim mesma, mesmo sendo difícil trabalhar com crianças” esclarece a professora. E ainda de acordo com a referida professora “essa é uma profissão muito pouco valorizada diante de tudo que fazemos para tentar melhorar”. Para a professora Lírio ser professor hoje “é ser de tudo um pouco, é ser mãe, pai e amigo, é saber dividir os conhecimentos e passar confiança”.

Partícipe Crisântemo – Iniciou seus estudos em escola pública prosseguindo o ensino fundamental na CNEC (Companhia Nacional de Escolas da Comunidade). Cursou habilitação em magistério, iniciando suas atividades profissionais no ensino infantil da zona rural de Ipiranga-PI. Atualmente está cursando o 3º grau em pedagogia na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (período especial) em Picos-PI. Participou dos programas de formação continuada PCNs e PROFA e no seu entendimento a experiência mais significativa foi o próprio trabalho com crianças em idade pré-escolar. A professora Crisântemo revela que o seu papel enquanto profissional da educação é sempre trabalhar com amor a profissão, com honestidade, perseverança e responsabilidade, no sentido de formar crianças cidadãs. Conclui o texto afirmando que ser professor hoje é “ser um mediador, um agente ativo e transformador, é buscar sempre novas experiências, conhecimentos, procurar aprender novas teorias e práticas para desenvolver uma boa relação pedagógica para os alunos”.

Mediadora – Iniciou seus estudos em escola pública e graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí- UFPI no ano de 1982. Foi professora e coordenadora da área de Educação Física na rede Estadual de ensino e professora da Universidade Estadual do Piauí-UESPI nos cursos de Educação Física e Pedagogia. É Especialista em Ensino e Mestra em Educação. No momento está cursando doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. É professora do Departamento de Fundamentos da Educação- DEFE no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, membro da Academia de Letras da Região de Picos-ALERP, e Coordenadora Adjunta da Base de Pesquisa FORMAR. Suas experiências mais significativas foram as situações vivenciadas nos cursos de educação continuada, especialmente os de mestrado e doutorado, bem como a própria atividade profissional docente. Na condição de formadora de futuros professores, a mediadora entende que o seu papel, assim como ser professor hoje, é criar condições favoráveis à reelaboração do conhecimento e a construção de uma identidade profissional autônoma.

A síntese demonstra que a totalidade das partícipes estudou em escola pública e estas têm a formação inicial em Magistério (antigo Magistério do 2º Grau). Desse total, 03 (três) possuem curso superior completo (duas em Letras/Português e uma em Pedagogia). 08 (oito) partícipes estão cursando o 3º Grau (duas em Geografia, 01 (uma) em Letras/Português; 01 (uma) em Ciências Biológicas; 01 (uma) em Educação Física; 01 (uma) em Normal Superior; e 02 (duas) em Pedagogia). Apenas 01 (uma) não está cursando 3º Grau.

Nenhuma delas aponta a formação inicial como uma experiência significativa no percurso profissional. Apenas 03 (três), 25%, estão dando continuidade à formação na área; 02 (duas) em Pedagogia e 01 (uma) em Normal Superior. A maioria (66,6%) participou dos Cursos de Formação Continuada, envolvendo o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município. Dessas, 41,6% atuam no ensino infantil e em outros níveis.

No entendimento das partícipes, ser professor na sociedade contemporânea agrega significados que vão desde o educar para a vida quanto questões mais abrangentes, como, por exemplo, as dificuldades que permeiam a profissão.

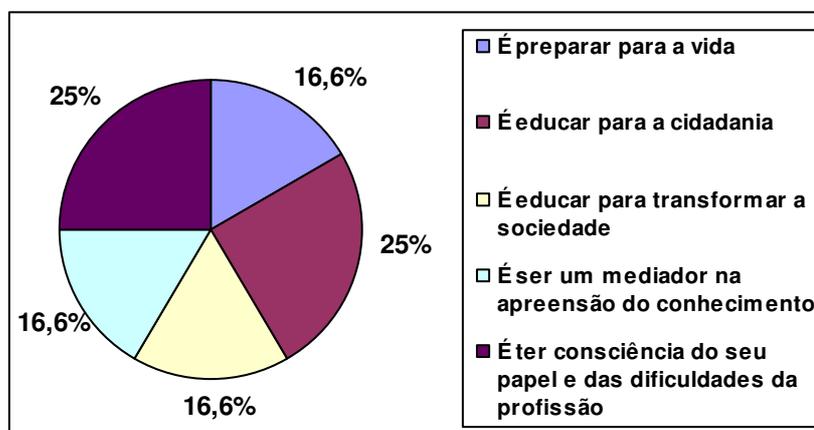


Gráfico 5- O que as partícipes consideram ser professor na sociedade contemporânea.

Fonte: Pesquisa direta realizada com doze partícipes no município de Ipiranga-PI, no ano de 2004.

A esse respeito, destaca Campos (2002), o papel de educadores e educadoras requer o domínio dos conhecimentos que lhes possibilite serem autores de sua própria prática (autonomia pessoal e intelectual quanto às escolhas de materiais, identidade profissional definida, condição para um bom contato com as famílias e abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas).

Essas condições são adquiridas ao longo do processo de escolarização básica, na formação profissional prévia e em serviço, nos processos de educação continuada e na experiência profissional refletida e constantemente revista.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho (2002) acrescenta que existe na educação da infância uma interligação profunda entre educar e cuidar, o que contribui para ampliar o papel do profissional docente em relação aos outros níveis de ensino. Os profissionais da área precisam de um saber fazer que englobe a vulnerabilidade das crianças e a sua competência, o que requer o desafio de cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, viabilizado por processos de colaboração, posto que isso não ocorre pela via do isolamento, pondera a autora (Id. *ibid.*).

4.2 Os conhecimentos prévios

Os indivíduos não assimilam passivamente os conhecimentos recebidos. Eles interagem com os conhecimentos antes adquiridos, com os conteúdos da própria experiência, provocando o surgimento de outros conhecimentos mais complexos e mais elaborados (PODDIAKOV apud ILIASOV e LIAUDIS, 1986).

Para Liublinskaia (1979), a ausência dos conhecimentos prévios necessários impede a realização da atividade mental, pois o conhecimento não parte do nada. Seu progresso consiste na modificação do conhecimento precedente e, dessa forma, a posição assumida pelos indivíduos como seres pensantes decorre do desenvolvimento da capacidade de mobilizar e aplicar corretamente os conhecimentos já consolidados, no sentido de solucionar determinado problema. Assumindo essa perspectiva, Guetmanova (1989, p. 15) compreende que “o homem apóia-se nos conhecimentos anteriores” para prever, planejar e aprimorar sua formação.

Sob este aspecto, a assimilação de novos conhecimentos só se torna possível quando existe o domínio adequado dos conteúdos que se constituem os pré-requisitos necessários a essa assimilação. Devemos, portanto, permitir que aquele que deseja aprender exponha suas idéias ou os conceitos apreendidos antes da assimilação do novo material (NUÑEZ e PACHECO, 1997).

Desta forma, podemos compreender que o desenvolvimento dos indivíduos é determinado pelos desafios, cumprimento de novas exigências e resolução de novas tarefas, em cujo desmembramento estejam asseguradas as possibilidades já consolidadas, mas que

necessitam novos esforços. Nesse sentido, o estabelecimento de novas exigências deve observar as possibilidades reais, uma vez que requerem a mobilização dos conhecimentos prévios necessários para solucionar adequadamente determinado problema.

Para Liublinskaia (1979), os conhecimentos trabalhados precisam ser captados, assimilados e depois aplicados satisfatoriamente, servindo de base para a assimilação de outros conhecimentos. As habilidades intelectuais mais complexas dependem, portanto, do reagrupamento dos conhecimentos já consolidados em um grau mais elevado.

Vygotsky (2001) nos ajuda a compreender que a consolidação das capacidades humanas é o resultado dos êxitos conseguidos ao longo da trajetória evolutiva dos indivíduos, e, nesse sentido, a posição assumida por eles como seres pensantes decorre da capacidade de colocar e dar forma ao problema que se apresenta, procurar soluções alternativas para os estes, utilizar e aplicar corretamente os conhecimentos que possuem.

Nessa direção, a utilização dos conhecimentos já construídos para solucionar novas tarefas exige processos especiais de atividade mental, sobretudo a capacidade de análise, tanto do novo problema como dos anteriores, seguida do processo de síntese, formando novas combinações e novos encadeamentos lógicos. Sem isso não existe compreensão, e, por conseguinte, não há pensamento, pois como pondera Liublinskaia (1979, p. 314):

Esta capacidade de pensar é precisamente o que caracteriza a actividade quotidiana, produtiva e social do homem que procura activamente novas formas, caminhos e meios para o posterior desenvolvimento da indústria, da agricultura, da construção, da ciência etc.

Os conhecimentos formados sobre os objetos e fenômenos do mundo circundante têm uma importância decisiva na atuação dos indivíduos e na prática pedagógica dos educadores de todos os níveis. A importância da constatação dos conhecimentos prévios elaborados por esse grupo específico, insere-se, portanto, na perspectiva de que estes vão permitir articular o grau de complexidade das tarefas propostas, ao nível de desenvolvimento já consolidado por elas.

Os significados construídos acerca do modo como as crianças pequenas aprendem, e, por conseguinte, do papel que o professor desempenha nesse processo, subsidiam as intervenções escolarizadas no âmbito das instituições que acolhem a demanda da

educação infantil. Assim como a consistência do conhecimento elaborado, no percurso profissional, tanto orienta as ações desenvolvidas em sala de aula como se enriquecem continuamente, a partir da incorporação de novos conteúdos, via pensamento e interação prática.

No trabalho com crianças em idade pré-escolar, compreender a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, recupera, necessariamente, o brincar infantil como atividade principal no ambiente escolar, o entendimento das questões relacionadas ao desenvolvimento da criança e o conceito de educação infantil norteador das ações pedagógicas cotidianas.

Concordando com esses pressupostos, e tendo como referência o tipo de pesquisa adotada no estudo, solicitamos, inicialmente, que as partícipes expressassem os significados dos conceitos selecionados para estudo, tendo como referência suas trajetórias pessoais e profissionais. Salientamos que a escolha desses conceitos foi realizada por meio de uma negociação conjunta entre as envolvidas.

4.2.1 Conceitos internalizados sobre colaboração

Entendendo como Vygotsky (2000) que a reorganização das estruturas já fixadas abre caminho para que essas estruturas, por sua própria natureza sociohistórica e em condições favoráveis, se ampliem, as ações formativas realizadas na etapa subsequente partiram dos enunciados emitidos pelo grupo sobre o conceito de colaboração, considerando que o tipo de pesquisa adotada no estudo requer a compreensão do que ela significa e quais as suas implicações no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Colaborar é ajudar as pessoas que precisam de ajuda. Crisântemo

Colaborar é contribuir, ajudar um ao outro. Tulipa

Colaborar é compartilhar o que você tem e o que você sabe com outras pessoas. É ajudar o próximo e a partir desse pequeno gesto de solidariedade ajudar o próximo e a si mesmo. Cravo

Colaborar é ajuda, é partilha, é participação espontânea e auxílio voluntário. Papoula

Colaborar é dividir aquilo que você tem com outras pessoas que precisam de ajuda. Hortênci

Conforme podemos observar, as partícipes generalizam alguns atributos de forma isolada (auxílio, ajuda, partilha). Os vínculos estabelecidos, por não apresentarem relações peculiares aos conceitos, permitem que os atributos destacados desempenhem o mesmo papel, oscilem, transformem-se uns nos outros, tornando-se iguais em seu significado.

Embora associando e combinando elementos desvinculados da experiência concreta, os traços ou atributos destacados baseiam-se em uma simples e vaga impressão de identidade, e não por uma discriminação precisa, definida e sólida de determinados atributos. Os atributos são abstraídos sem considerar aqueles elementos essenciais à elaboração de um conceito de colaboração que represente a sua especificidade e generalidade.

Como adverte Vygotsky (2001, p. 188):

Freqüentemente, a semelhança distante, o mais superficial contato entre os traços acaba sendo suficiente para a formação do vínculo factual. A aproximação dos traços é estabelecida amiúde não tanto com base em sua efetiva semelhança quanto na impressão vaga e distante de certa identidade entre eles.

Entretanto, esse estágio de generalização revela-se importante porque torna possível o desenvolvimento de novos estágios. Ao abstrair determinados atributos o indivíduo destrói a situação concreta, criando assim, a possibilidade de combiná-lo em uma nova base. A decomposição e a vinculação são momentos interiores necessários às construções conceptuais ressalta Vygotsky (2001).

O Gráfico 6, a seguir, demonstra os significados elaborados.

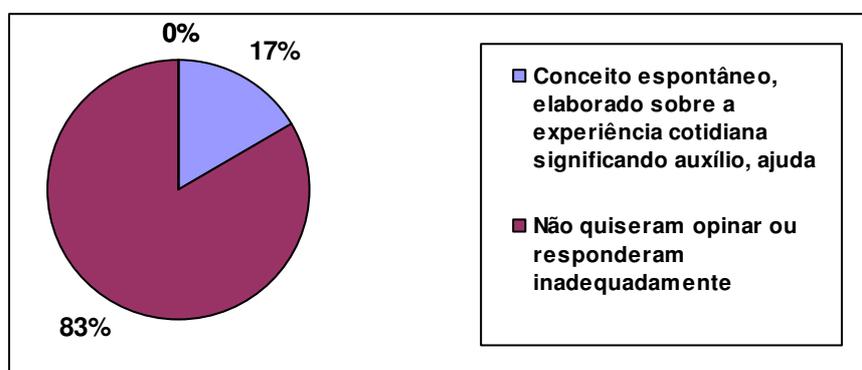


Gráfico 6 – Conhecimentos prévios sobre o conceito colaboração
Fonte: Pesquisa direta realizada com as professoras e partícipes em Ipiranga-PI, 2004.

4.2.2 Conceitos internalizados sobre reflexão

Os conceitos prévios sobre reflexão explicitados a seguir evidenciam que o grupo se encontra no estágio inicial do processo de elaboração conceptual, pois ao exteriorizar esse conceito, Papoula, Hortência, Eli e Girassol limitam-se a associá-lo a formas de pensamento, este, entendido como função natural e espontânea, presente no cotidiano dos indivíduos.

Nessa mesma perspectiva, Franci, embora não sabendo explicitar o significado do conceito, demonstra perceber que a reflexão não está diretamente associada aos procedimentos rotineiros e assistematicamente do dia-a-dia.

Eu acho que refletir é pensar, porque tudo que a gente faz a gente pensa. Papoula

Eu também acho que é isso, é pensar mesmo sobre as coisas que a gente faz na nossa vida, no trabalho. Hortência

Tudo que a gente vai fazer a gente reflete então eu acho que refletir é isso, é pensar naquilo que a gente faz. Eli

Eu acho assim que a gente reflete em tudo, a gente pensa em tudo que a gente vai fazer então a reflexão é isso. Girassol

Pra mim refletir é pensar de um jeito diferente, é pensar mais é... não sei explicar mas é isso, é pensar mais. Franci

Podemos admitir que, nesse momento, o grupo associa o processo reflexivo à própria natureza humana, entendendo-o como um ato do pensamento que se estabelece de forma natural e espontânea, e, nesse sentido, não provoca alterações na forma de compreender a si mesmo e a realidade objetiva.

Do mesmo modo, ao estabelecer como indícios do processo reflexivo o pensamento rotineiro e casual, o grupo revela um estágio de elaboração conceptual espontâneo, pois são mencionados os traços vinculados a impressões imediatas, denotando que essa forma de conceituar ainda se encontra presa às vivências e experiências.

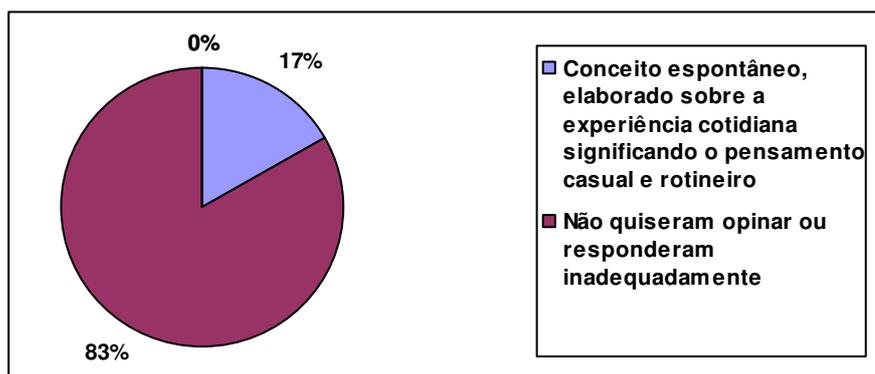


Gráfico 7 – Conhecimentos prévios sobre o conceito reflexão.

Fonte: Pesquisa direta realizada com as professoras e partícipes em Ipiranga-PI, 2004.

As significações construídas pelo grupo sobre o conceito de reflexão remetem a considerar, segundo Pimenta e Ghedin (2002), que a reflexão é própria do ser humano, e é essa capacidade que o diferencia dos outros animais. Assim, se os professores, na condição de seres humanos, refletem, por conseguinte, pensam sobre o que fazem.

Entretanto, os processos reflexivos em que os professores buscam respostas na própria prática, fundamentando-se nos conhecimentos oriundos do senso comum, não possibilitam o desenvolvimento da consciência profissional, impedindo a transformação das práticas já consolidadas.

O processo reflexivo, enquanto capacidade própria do ser humano, necessita ser aprendida, e sua apreensão advém da interação com o meio natural e social como também com os outros indivíduos. Ao interagir com os conhecimentos construídos pela humanidade em sua trajetória sociohistórica, os indivíduos realizam ações, reelaboram seus conceitos, e, na mesma medida, transformam suas condições psíquicas, consolidando a capacidade reflexiva.

4.2.3 Conceitos internalizados sobre educação infantil

Os dados fornecidos pelas partícipes permitem constatar que as significações construídas acerca dessa etapa de ensino estão associadas à compreensão de educação infantil como um processo de adaptação da criança à sociedade, recuperando um atributo caracterizador da educação infantil na Antiguidade, persistindo, em alguns casos, nos dias atuais.

A educação nessas sociedades, como discutimos anteriormente, resumia-se a um processo adaptativo, tornando os indivíduos aptos a assumirem o seu lugar no processo produtivo. Isso se evidencia nas respostas emitidas pelas professoras Tulipa, Rosa e Lírio.

É a primeira etapa da educação básica com a finalidade de integrar a criança com outro meio social. O ensino infantil é muito importante na vida da criança, é o primeiro degrau que a criança passa por ele. Tulipa

É um período de adaptação da criança ao meio sócio-cultural. Esse período é de grande importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização, inteligência e conseqüentemente em seu desenvolvimento integral e harmônico. A educação infantil é uma base de preparação para a vida. Rosa

É a base, onde a criança com a ajuda de orientadores começa a descobrir os primeiros passos de como devem viver em sociedade, descobrir o mundo da leitura etc. Através de vários recursos que lhe servirão não somente para hoje, mas também futuramente. É uma educação que depende da ajuda da família e dos professores e de trabalhar com carinho, com cuidado e amor. Lírio

A análise histórica mostra que a formação dos sistemas de educação foram, em todas as épocas, influenciados por diversos fatores, dentre esses, destacamos as crenças religiosas, a organização política e o grau de desenvolvimento das sociedades.

A partir desses determinantes, podemos perceber que, para cada momento histórico, existe um tipo regulador de educação norteada por costumes e idéias que se formaram ao longo do tempo, foram socialmente aceitos pelas gerações passadas e se perpetuam. Todo esse conjunto de princípios orientadores da educação em épocas distintas determina o tipo de indivíduo que se pretende formar.

Nas formulações das partícipes se encontram presentes idéias de estudiosos como Durkheim (1978). Este autor defende que a educação deve transmitir os valores morais que são os princípios norteadores do equilíbrio e integração social, cuja finalidade principal é formar o homem adaptado aos interesses sociais. O homem pronto a agir de modo a perpetuar a sociedade tal como ela está estruturada.

Pudemos constatar, também, que a compreensão de educação infantil internalizada pela partícipe Girassol relaciona-se à concepção de educação infantil como um período preparatório.

A escola é uma extensão da família. A criança já vem de casa com alguns hábitos e atitudes formadas. Portanto entendo que a educação infantil é a base, o período preparatório que ajuda na construção do conhecimento e se processa de maneira integrada, visando integrar a criança no seu meio e o desenvolvimento global e harmônico da criança. Eu entendo que educação infantil é uma das primeiras etapas de construção de conhecimento, onde as crianças aprendem muito através de brincadeiras, conversa e é na educação Infantil que as crianças passam a conviver em grupo. Girassol

Este entendimento remete à compreensão de educação compensatória, ou de preparação para as séries posteriores, predominante na década de 1970 do século XX no nosso País, e ainda bastante presente nos dias atuais, como esclarece Wajskop (2001).

Para esta autora, tal concepção continua orientando as ações educacionais desenvolvidas por um número significativo de educadores, trazendo no seu bojo as idéias propostas pelos teóricos do final do século XIX e o início do século XX. Nesta concepção educacional, as situações de aprendizagem na educação infantil privilegiam os exercícios de prontidão, cuja finalidade precípua é preparar as crianças, do ponto de vista cognitivo, para um melhor aproveitamento do aprendizado da leitura e da escrita.

Os enunciados de Margarida e Hortência reafirmam o caráter preparatório desta etapa da educação.

É o período em que as crianças devem participar de brincadeiras dirigidas livres e, através das mesmas se desenvolverem nos seus aspectos cognitivos, afetivos, psicomotor, social,

completando com a ação da família. É o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Margarida

Eu entendo que a Educação Infantil é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança e é nele que a criança aprende muito através das brincadeiras, músicas e que se socializa individualmente e também coletivamente. É a base de tudo. Mesmo quando a criança vai para a escola ela já vai com a sua bagagem. Nós professores só vamos desenvolver e aperfeiçoar mais. Hortência

O século XIX, conforme destacamos, ao tempo em que presencia o surgimento de inovações pedagógicas, é também palco do esforço para que se possam colocar em prática as idéias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. A partir do século XX, passam a ser utilizados em larga escala os brinquedos e materiais pedagógicos, orientados especialmente para preparar a criança para ingressar nas séries posteriores.

De acordo com esse entendimento, as ações educacionais do período se caracterizavam pela inserção, nas brincadeiras, de materiais pedagógicos e treino de habilidades, cujo objetivo era o desenvolvimento de funções específicas. Marcadas por uma concepção cumulativa e progressiva de conhecimentos e habilidades, as práticas pedagógicas apoiavam-se em materiais lúdicos e brinquedos orientados para garantir a transmissão do conteúdo didático, no sentido de desenvolver nas crianças a prontidão para o domínio da leitura e da escrita. Desse modo,

[...] utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar [...] assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso-motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritimadas [...] (WAJSKOP, 2001, p. 23 e 25).

Enquanto processo, a educação infantil está necessariamente articulada ao ensino fundamental, entretanto, não podemos deixar de considerar suas especificidades, tampouco as especificidades da criança nessa faixa etária. Nesse contexto, a criança precisa ser tomada com o ponto de partida, e não um ensino fundamental pré-existente.

Nessa direção, recuperando o caráter voluntário do brincar infantil, quer seja no espaço escolar quer seja fora dele, Huizinga (1996, p. 10) adverte que “o jogo é uma atividade voluntária e que, se sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo, no máximo, ser uma imitação forçada”. Nesse sentido, enquanto espera o momento para assumir uma posição na moderna sociedade capitalista, as crianças assumem um ofício próprio nas instituições de

educação infantil, participando de uma espécie de brinquedos e brincadeiras voltadas para a função de educar.

Em geral se pretende que a pré-escola propicie à criança a aquisição da noção de forma, cor, tamanho e atitudes corporais, dentre outros aspectos, como pressuposto de domínio das funções básicas de aprendizagem de forma mecânica.

Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida *a priori* pela escola. (WAJSKOP, 2001, p. 23-24).

As partícipes, Orquídea, Crisântemo e Jasmim, embora não tenham formulado o conceito de educação infantil em toda a sua extensão e generalidade, concebido atualmente, em suas formulações, encontramos atributos desse conceito.

É o trabalho educativo que cria condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais. O ensino infantil é a base de toda uma educação futura. O ensino infantil é a base de toda uma educação futura. É no ensino infantil onde a criança desenvolve suas habilidades motoras, psicomotoras, bem como outras habilidades necessárias para uma boa prática da leitura e da escrita. Orquídea

Entendo que a Educação infantil é um ensino muito importante, pois é na Educação Infantil que a criança desenvolve todo o processo desenvolvimento. Tais como a coordenação motora, cognitiva, psicológica e emocional. É uma educação destinada a promover o desenvolvimento integral da criança através de atividades lúdicas para gerar uma aprendizagem significativa na construção do conhecimento. Crisântemo

Entendo que a educação infantil é o período que a criança começa a construir seus conhecimentos propiciando o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. É a base na formação intelectual, moral e social de uma criança. Jasmim

Em síntese, os dados sugerem que as concepções das partícipes, Tulipa, Rosa e Lírio, estão associadas à compreensão de educação infantil como um processo de adaptação da criança à sociedade. Contudo, Girassol, Hortência e Margarida entendem a educação infantil como um “período preparatório”; Orquídea, Crisântemo e Jasmim demonstram uma compreensão mais ampla, na medida em que mencionam atributos caracterizadores do conceito de educação infantil e ressaltam essa modalidade de educação como decisiva para o processo de desenvolvimento da criança.

Por sua vez, Orquídea, ao mesmo tempo em que demonstra avançar em relação à compreensão de educação infantil como um espaço favorecedor de ressignificação de sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais, reduz o ensino a uma prática social

voltada para o desenvolvimento de habilidades necessárias às séries subseqüentes, reforçando a concepção preparatória ainda fortemente presente na atualidade.

As demais professoras não quiseram opinar ou emitiram respostas inadequadas como evidencia o Gráfico 8, a seguir.

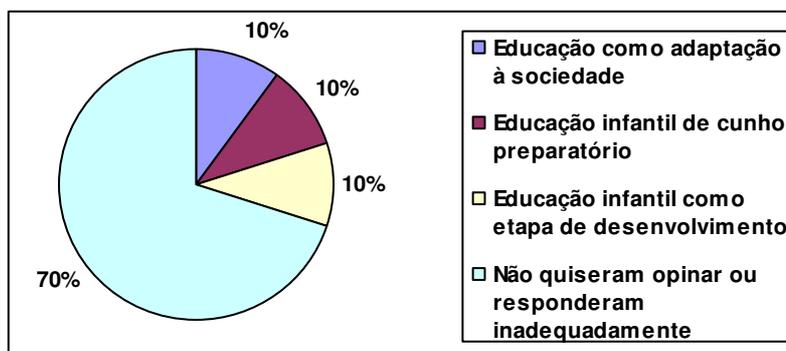


Gráfico 8 – Conhecimentos prévios sobre o conceito de educação infantil.
Fonte: Pesquisa direta realizada com as professoras e partícipes em Ipiranga-PI, 2004.

Os significados construídos pelos professores acerca do modo como as crianças pequenas aprendem, e, por conseguinte, do papel que o professor desempenha nesse processo subsidiam as intervenções escolarizadas no âmbito das instituições que acolhem a demanda da educação infantil. Assim como a consistência do conhecimento elaborado no percurso profissional tanto orienta as ações desenvolvidas em sala de aula como se enriquecem continuamente, a partir da incorporação de novos conteúdos, via pensamento e interação prática.

A compreensão de educação infantil como um espaço especialmente destinado às crianças pequenas, assumindo legalmente as funções de cuidar e educar, parece não ser entendida, na sua completude, pelas professoras e partícipes.

De acordo com as novas orientações legais, a educação infantil contemporânea deve garantir, por meio de situações intencionalmente planejadas, que sejam propiciadas as condições de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, cuja finalidade principal é a participação social ativa e autônoma.

4.2.4 Conceitos internalizados sobre o brincar infantil

É exatamente no período pré-escolar que, por meio do seu brincar, a criança se esforça para agir como o adulto, reproduzindo suas ações em uma situação diferente daquela em

que elas ocorrem realmente. Para os teóricos da psicologia sociohistórica, o brincar humano satisfaz a necessidade de agir sobre o mundo adulto, e, nesse sentido, são ultrapassadas as barreiras do objeto a que as crianças têm acesso através de seus jogos, brinquedos e brincadeiras. O brincar da criança em idade pré-escolar desempenha, assim, um papel fundamental no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as tarefas propostas pelo educador são da maior importância, se organizadas e dirigidas de modo adequado. Nesse sentido, nos adverte Liublinskaia (1979, p. 140), ao referir-se a uma das modalidades do brincar:

Tal como qualquer experiência prática, o jogo, em primeiro lugar, é uma forma antecipada de actividade cognoscitiva, que precede o conhecimento indirecto da realidade pela criança. Em segundo lugar, o jogo é um processo, um meio para conhecer o que a rodeia. A sua forma varia de acordo com as possibilidades alcançadas pelas crianças. Em terceiro lugar, tal como qualquer experiência prática, o jogo é uma forma de comprovar, fixar e precisar de modo efectivo os conhecimentos adquiridos. Tal como qualquer outra actividade das crianças, o jogo só assume importância para seu desenvolvimento, com a condição de ser dirigido sistematicamente pelo educador.

O brincar, para a criança, é, como sabemos, uma forma de aprendizagem, mas é também muito mais que isso. É a ressignificação da prática social, é actividade simbólica, interacção, é uma forma privilegiada de apropriação do mundo. Ao ser compreendida apenas como um recurso didático, reduzido a uma técnica de ensino, essa actividade perde a sua dimensão educativa, esvazia-se do seu significado.

É importante esclarecer que a organização de situações de aprendizagem no cotidiano da educação infantil, tendo como estratégia o jogo, brinquedo e as brincadeiras infantis orientadas pelo adulto, permite ao professor trabalhar conhecimentos diversificados, levando em consideração o papel que essas situações de aprendizagem desempenham na construção do conhecimento e desenvolvimento. Nessas situações, o professor é o parceiro mais experiente, motivando as crianças a elaborarem seus conhecimentos.

Falar em aprendizagem no âmbito da educação infantil remete, necessariamente, à elaboração de estratégias de pensamento e acção, possibilitando a ampliação do repertório de capacidades das crianças, adquiridos no processo de interacção social.

Ao tomar como referência as argumentações de Vygotsky (2001), podemos afirmar que a escolarização formal, quando estruturada adequadamente, contribui para que os

indivíduos avancem em seu processo de conhecimento acerca da realidade objetiva e desenvolvam suas capacidades. Especialmente se compreendermos que a educação efetiva é aquela que, apoiando-se nas possibilidades de ação autônoma, é organizada a ação pedagógica (conteúdo das aulas, material didático-pedagógico, distribuição do tempo, estratégias de ensino-aprendizagem).

Ao serem solicitadas a expressar suas compreensões, Hortência e Tulipa, para tentar conceituar o brincar, limitaram-se a descrever a forma como as crianças brincam, demonstrando que esses significados encontram-se em um estágio de elaboração conceptual espontâneo, como revelam as falas a seguir:

A criança vai viver através do brinquedo, ela vai brincar de casinha, ela vai brincar de boneca e ali pra ela está mesmo vivendo aquilo, ela está sendo a mamãe da boneca,. Quando as crianças estão brincando, pra elas é mesmo dirigir um carro, é a forma como eles vêem o mundo. Eu acho que ela observa assim o convívio na família, na escola com os colegas, com a socialização.
Hortência

Eu acho que a criança, quando ela vem de casa ela já sai daquele grupo familiar para a escola ela já traz algo para esse outro mundo, então a gente tem mais é que tentar adaptar esse novo mundo que ela vai participar. E também, as crianças elas se preocupam e desmanchar os brinquedos, tirar os pneus, se for um carro eles vão logo tirando os pneus, acho que é curiosidade, eu tenho pra mim que é por curiosidade, ele quer saber como é aquilo, o que é aquilo, ele tem muito a curiosidade, principalmente com o brinquedo. Tulipa

Rosa e Fran vão além desses significados ao mencionarem a situação imaginária característica da brincadeira do faz-de-conta, demonstrando, como as anteriores, que estão no estágio inicial do processo de elaboração conceptual, na medida em que generalizam apenas este aspecto do brincar.

O brinquedo serve pra criança imaginar as coisas reais, as coisas que ele convive no dia-a-dia, que ele observa, que ele não manipula, mas ele cria uma forma de manipular através da brincadeira. Rosa

É a forma como eles imaginam o real do adulto, eles vão imaginar e vão ver melhor com aquilo.
Fran

Girassol, por sua vez, demonstra compreender a importância do brincar na educação pré-escolar, porém, os níveis de abstração e generalização não alcançam os atributos essenciais desse conceito.

O brinquedo é uma atividade fundamental na pré-escola, porque é através do brinquedo que as crianças vão desenvolver enes fatores, principalmente através do brinquedo de faz-de-conta. Eu

acho assim que a criança ela vai se formando através do seu convívio, do seu meio da sua socialização, tudo que o cerca faz parte da sua formação, da sua identidade. Girassol

Do mesmo modo, ao expressar os significados internalizados, o grupo a seguir revela que não alcançou, ainda, o nível de sistematização necessário à compreensão do brincar, como uma forma de atividade, através da qual as crianças se apropriam da realidade e se desenvolvem psicossocialmente, constituindo, portanto, a atividade principal nesse período da vida humana.

É assim, conforme a convivência dela em casa, na família, com os pais, com os irmãos, ela vai se apropriando, se adaptando. A formação dela é quando a família educa bem e ela vai se adaptando, vai se comportando. As brincadeiras que elas gostam. Crisântemo

Eu acho que ela observa assim o convívio na família, na escola com os colegas, com a socialização. Hortência

Eu acho que é assim quando ela começa a ter contato com outras crianças descobrindo as coisas. A criança ela, quando ela começa a ir pra escola agora é que ela tá despertando mais para o mundo. Então a partir dali é que eles vão conhecendo outras crianças vão conhecendo também novas brincadeiras e daí eles vão criando também novas brincadeiras, vão desenvolvendo e através do contato com outras crianças eles vão criando. Violeta

Eu acho que é através das suas brincadeiras na sala de aula, porque as crianças, principalmente dentro da pré-escola todas as atividades que a gente realiza está envolvida a brincadeira. Eu acho que é através das suas brincadeiras na sala de aula, porque as crianças, principalmente dentro da pré-escola todas as atividades que a gente realiza está envolvida a brincadeira. Jasmim

É assim, conforme a convivência dela em casa, na família, com os pais, com os irmãos, ela vai se apropriando, se adaptando. A formação dela é quando a família educa bem e ela vai se adaptando, vai se comportando. As brincadeiras que elas gostam. Crisântemo.

Eu acho assim que a criança ela vai se formando através do seu convívio, do seu meio da sua socialização, tudo que o cerca faz parte da sua formação, da sua identidade. Girassol

Como pudemos observar, o grupo relaciona o brincar ao próprio conceito de educação infantil internalizado, compreendendo essa modalidade de atividade humana como o meio através do qual é propiciada a adaptação da criança à sociedade bem como a sua socialização.

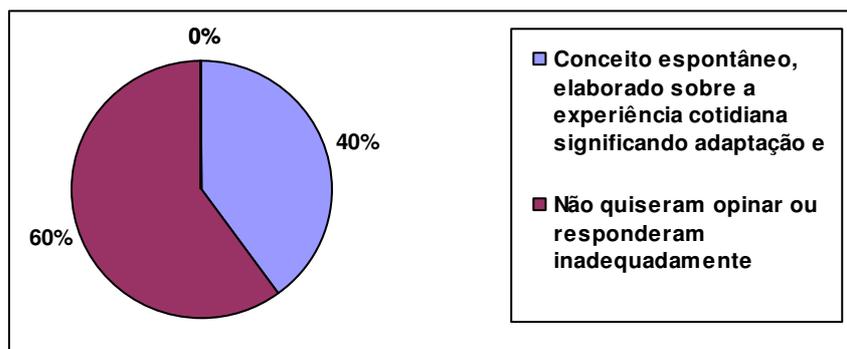


Gráfico 9 – Conhecimentos prévios sobre o conceito de brincar.

Fonte: Pesquisa direta realizada com as professoras e partícipes em Ipiranga-PI, 2004.

Ressaltamos que uma atividade principal não é somente aquela que freqüentemente está presente em determinado estágio do desenvolvimento, ou seja, não pode ser compreendida pela quantidade de tempo que esse processo ocupa na vida de uma criança. Uma atividade principal é sempre aquela em conexão com a qual ocorrem mudanças extremamente importantes no desenvolvimento, em particular no desenvolvimento psíquico infantil. É, em suma, aquela que, ao se desenvolver, prepara o caminho para a transição a um novo e mais elevado estágio de desenvolvimento.

4.2.5 Conceitos internalizados sobre desenvolvimento

Em continuidade aos nossos estudos e fundamentados nos princípios que orientam este trabalho, solicitamos ao grupo que expressassem suas compreensões sobre desenvolvimento.

O desenvolvimento eu acho que é quando as crianças pegam os brinquedos e começam a desmanchar eles, porque as crianças elas querem desmanchar os brinquedos, eu acho que é pra saber como funciona, aí quando ela faz isso já está se desenvolvendo mentalmente, porque ela quer saber como é aquele brinquedo, porque é daquele jeito. Mesmo que ele não saibam mas já está se despertando. Tulipa

Eu acho que desenvolvimento é quando as crianças nessa idade estão brincando e com as brincadeiras elas estão aprendendo. Jasmim

O desenvolvimento é quando a gente trabalha assim, motivando as crianças, dando tarefas pra elas fazerem. Isso vai desenvolver e elas vão se desenvolver assim. Crisântemo

Como podemos observar, na tentativa de conceituar desenvolvimento, Tulipa limita-se a descrever um dos modos como as crianças brincam, associando o desenvolvimento à curiosidade própria das crianças dessa faixa etária. Jasmim e Crisântemo embora relacionem o desenvolvimento às brincadeiras infantis e às tarefas escolares, pressupostos importantes, não demonstram, entretanto, clareza sobre as implicações dessa atividade para o desenvolvimento das crianças, evidenciando a ausência dos vínculos entre desenvolvimento e aprendizagem.

A forma como o grupo expressa sua compreensão sobre desenvolvimento nos leva a considerar, como Vygotsky (2001), que os conceitos espontâneos são formados principalmente por tentativa e erro, sobre as bases do pensamento empírico, e internalizados a partir da experiência cotidiana. Os contatos mantidos com os objetos e fenômenos da realidade são a fonte desse processo.

Essa forma de elaboração conceptual se caracteriza pela ausência de percepção consciente dos nexos e relações, originando generalizações associadas à experiência prática. Embora seja típica da fase pré-escolar, essa forma de conceituar não se restringe a ela, pois sua elaboração se efetiva na convivência direta com os objetos e fenômenos a que os conceitos se referem.

Nesse contexto, Vygotsky (2001, p. 228) afirma que “até mesmo o adulto está longe de pensar por conceitos. É muito freqüente o seu pensamento transcorrer ao nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas”.

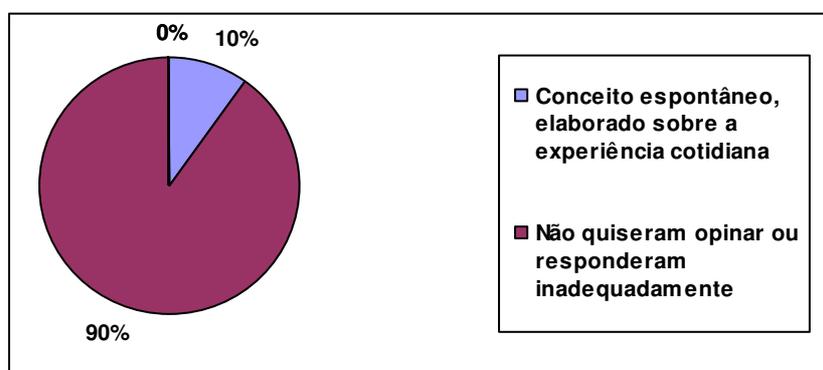


Gráfico 10 – Conhecimentos prévios sobre o conceito desenvolvimento.

Fonte: Pesquisa direta realizada com as professoras e partícipes em Ipiranga-PI, 2004.

Para significar os fenômenos em toda a sua generalidade, o indivíduo deve abstrair uma série de atributos e voltar a sintetizá-los; e a síntese abstrata assim elaborada torna-se a forma básica de pensamento, através da qual são percebidos e conhecidos os fenômenos que compõem a realidade objetiva.

Nesse processo, a interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental. É ela que possibilita a mediação para a interiorização dos saberes culturalmente construídos. Os seres humanos, ao se apropriarem desses saberes, desencadeiam todo um processo de recriação e reinterpretação das informações, conceitos e significados apreendidos.

Reiterando o que já afirmamos anteriormente (AGUIAR, 2002), a abordagem sociohistórica considera que todas as funções psíquicas se desenvolvem em duas dimensões inter-relacionadas: primeiro na dimensão da relação entre indivíduos e depois no próprio indivíduo. Dessa forma, o desenvolvimento vai, simultaneamente, do social para o individual e do individual para o social, em um processo no qual as formas de pensar e agir resultam da apropriação – internalização – dos modos culturalmente construídos de pensamento e ação.

Desse modo, a elaboração do conhecimento não é uma conquista solitária e autônoma dos sujeitos cognoscentes. É uma conquista que só se torna possível na interação com o outro, pois esta cria, como já afirmamos, as condições para a reorganização dos conhecimentos já consolidados em um nível mais elaborado.

4.3 As implicações do ato de brincar no processo de desenvolvimento da criança

No contexto da abordagem sociohistórica, como nos referimos anteriormente, a teoria da atividade permite a compreensão de que a educação exerce um papel de destaque no desenvolvimento do indivíduo, reforçando o caráter interativo do sujeito no processo educativo. Assumindo essa perspectiva, compreendemos que a apropriação da experiência humana está na dependência da atividade do próprio sujeito, e é a base do processo da educação. Dessa forma, torna-se necessário destacar a importância do brincar na educação infantil, como um tipo especial de atividade propiciadora de desenvolvimento.

No trabalho com crianças em idade pré-escolar, procurar compreender a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem recupera necessariamente o brincar infantil como atividade principal no ambiente escolar, o entendimento das questões relacionadas ao desenvolvimento da criança e o conceito de educação infantil norteador das ações pedagógicas cotidianas.

As significações elaboradas pelas partícipes com relação às implicações do ato de brincar no processo de desenvolvimento da criança pré-escolar revelam que estas não conseguem estabelecer as relações entre brincar e se desenvolver. As relações por elas estabelecidas se situam em um nível empírico, referindo-se ao que é diretamente observável como revelam as falas que se seguem:

Bom, eu acho que o brincar é um processo muito importante na educação infantil porque a partir das brincadeiras elas vão se descobrindo. O faz de conta, por exemplo, ali é o mundo delas. Então começando daí, o brincar é o mundo em que ela começa a despertar seu mundo, seu outro mundo. E também, em primeiro lugar pela idade, criança já quer dizer criança, então tem que brincar na escola, porque é importante, o brincar é um muito importante mesmo, é uma atividade muito importante que nós professores temos que tá por dentro desse brincar dessa criança, participar brincando com elas, orientando, observando e etc. Tulipa

Porque é através da brincadeira que ele está se desenvolvendo, é através da brincadeira que ele aprende mais. O ato de brincar eu vejo assim que é muito importante, porque é justamente o que eu falei agora, que é através da brincadeira que se desenvolve todas as atividades da pré-escola. Jasmim

O ato de brincar na educação infantil é de suma importância, é imprescindível porque a partir da brincadeira é que a criança aprende, espontaneamente e também de forma prazerosa. Eu acho

que é devido a idade dela, se a gente não brincar muito com ela na educação infantil, se a gente deixar a brincadeira de fora, então a criança ela vai deixar de ser criança, e é muito importante a gente nunca trabalhar a criança como um adulto e sim como criança, e pra isso, a brincadeira é fundamental. Margarida

Como a gente brinca com a criança? ...porque a gente faz a brincadeira com ela... A gente brinca de roda conta historinha. Se a gente ensinar a música do bom dia , a gente ta ensinando ela dar bom dia ao coleguinha, eu acho que é isso. Orquídea

Bom é o que mais eles gostam de fazer. O que mais eles gostam de fazer lá é brincar. Bom, pra mim, eu vejo que eles participam muito bem das brincadeiras apesar de eu estar precisando assim um pouquinho de reciclagem, mas eles gostam, eles dançam, lá é muito distante a escola e por isso a gente tem muita dificuldade porque a escola é pequena, não tem um som, tudo que a gente faz é... o professor tem que se rebolar e é difícil pra gente trabalhar desse jeito. Se a escola tivesse um som e na escola tivesse CD aí não, aí a gente podia deixar eles a vontade. Mas mesmo assim é muito bom e eles participam ativamente das brincadeiras. Lírio

Eu vejo assim nas crianças, elas gostam, elas participam também, gostam muito de brincar, agora, tem umas que tem aquela diferença, não quer pegar na mão do coleguinha, não quer pegar na minha mão ai eu vou ensinando a elas que tem que pegar na mão de cada um, que são colegas dele, mas eles participam muito bem, eles gostam muito de brincar. Crisântemo.

Do mesmo modo, por não terem elaborado o conceito desenvolvimento, as partícipes, Girassol, Papoula, Cravo, Violeta e Hortência, relacionam o brincar com o próprio conceito de educação infantil internalizado. Dessa forma, o brincar é concebido como o meio pedagógico através do qual são desenvolvidas as habilidades da criança, preparando-as para que possam ingressar nas séries subseqüentes.

Eu acho que o brincar é assim uma atividade essencial, fundamental na vida da criança, porque através do brincar a criança desenvolve enes habilidades. Ela desenvolve principalmente o faz-de-conta, e esse faz-de-conta desenvolve o seu imaginário. E isso contribui demais para o desenvolvimento dela. Eu acho que o brincar desenvolve várias habilidades. Ele desenvolve o seu imaginário como um todo, ele desenvolve sua imaginação e assim ele vai se desenvolvendo. Girassol

É porque através do brincar que ela vai se relacionar melhor é que ela vai, descobrir sua coordenação motora, trabalhar a coordenação motora, trabalhar sua percepção...e também adquirir sua autonomia sua maturidade e todos os fatores que vão ser importante na sua idade adulta. O ato de brincar ele é muito importante porque através do brincar que a criança vai formular suas hipóteses de maturidade como ela vai descobrir sua autonomia ela vai se relacionar com as pessoas, descobrir como vai se relacionar com as pessoas, muitas coisas, formas, tudo isso é muito importante para ela. Papoula

É que eles brincando eles tão desenvolvendo várias partes do corpo, tanto eles estão desenvolvendo a coordenação motora a psicomotora, é porque a brincadeira movimenta com ele todo, mexe com ele todo. Eu acho que ele leva a vida em uma brincadeira, eles vêem assim a vida como se fosse uma brincadeira e é nessa faixa etária assim de pré-escola que ele aprende brincando. Cravo

Eu vejo assim, a criança ele, quando ela começa a ir pra escola agora é que ela está despertando mais para o mundo. Então a partir dali é que eles vão conhecendo outras crianças vão conhecendo também novas brincadeiras e daí eles vão criando também novas brincadeiras, vão se desenvolvendo e através do contato com outras crianças eles vão criando.

Porque através da brincadeira é que eles vão aprendendo, brincando também é que se aprende. Na medida que eles vão brincando é que estão aprendendo Violeta

A brincadeira eu acho que ela é muito importante porque muitas vezes tem várias brincadeira que dão muita noção assim para a aprendizagem. Noção de espaço de tempo, noção corporal, o ritmo, a brincadeira em grupo ajuda ela a se socializar, se integrar umas com as outras e contribui muito, a brincadeira é muito importante, porque ela passa a aprender através da brincadeira. Hortência

A compreensão de Rosa, por sua vez, pode ser apreciada na perspectiva de Kuhlmann Jr. (1998). O autor admite que a discussão das políticas públicas para a educação infantil em diversos Estados brasileiros desconsidera o universo cultural da criança, direcionando suas ações para o desenvolvimento cognitivo de modo compartimentadas com ênfase na alfabetização.

Eu acho que o brincar é importantíssimo na educação infantil, embora ultimamente a gente tenha deixado um pouco de lado devido as cobranças do sistema. Porque o sistema cobra hoje em dia que na pré-escola a criança saia sabendo isso, sabendo aquilo e aí você fica preocupada com o saber da criança em relação a leitura e escrita, em conhecer, porque também se você não trabalhar muito com isso, se a criança não sair sabendo escrever é fazer o certo mesmo, escrever bonito, conhecendo o alfabeto, conhecendo pelo menos de 0 a 10 a gente é tachada com um mau professor. Hoje a gente ta se preocupando mais com isso do que com o brincar propriamente, mais a gente trabalha assim, através de jogos, o brincar é muito importante, porque através do brincar a criança usa a imaginação, ela entra no mundo da imaginação, num mundo encantado que não deve ser tirado da criança. Através do faz-de-conta, quando ele brinca de faz-de-conta, vários jogos da educação também são ótimos, é importante, eu acho que a gente não deve deixar de trabalhar o brincar com a criança. Por mais que tenha a cobrança a gente não deve se limitar muito a isso senão a criança vai aprender e deixar o brincar de lado, a gente não deve fazer isso. Rosa

Conforme destacamos anteriormente, essa discussão se tornou mais divulgada a partir do entendimento de que as instituições de atendimento às crianças pequenas precisavam deixar de ser assistenciais para se tornarem educativas, o que colaborou para que se desse ênfase apenas aos processos formais de aprendizagem.

Nessa perspectiva, foi projetado para a educação infantil um modelo educacional em que se privilegia a aprendizagem formal em detrimento dos aspectos mais característicos da criança nessa idade. Com relação a esse aspecto, Kuhlmann Jr. (1998) aponta para a necessidade de se compreender que a educação da criança pequena não pode excluir de suas atribuições a transmissão do conhecimento elaborado historicamente, nem esquecer a importância de articular seus conteúdos com o ensino fundamental. No entanto, o modelo de escola primária é inadequado para essa faixa etária específica. Para fundamentar suas afirmações o supramencionado autor explicita que:

- A questão não é *educação* versus *assistência*;
- Na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é o que precisa ser superado;
- No interior da instituição sempre está ocorrendo algum tipo de educação- seja boa ou ruim para a criança que a recebe;
- A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil. (KUHLMANN JR., 1998, p. 208).

As respostas emitidas pelas partícipes permitem compreender que os conceitos elaborados por elas apresentam as características dos conceitos espontâneos, uma vez que não são feitas associações e relações fora das situações imediatas. Considerando que o desenvolvimento dos indivíduos é o resultado das condições reais de sua vida, e, por conseguinte, da educação e do ensino oferecido, é possível afirmar que as experiências de aprendizagem formal a que tiveram acesso não possibilitaram uma compreensão sistematizada sobre o brincar infantil.

Os significados de determinados conceitos encontram-se, ainda, relacionados às percepções das partícipes e as relações organizam-se a partir das experiências. (FERREIRA, 1995). Nessa perspectiva, não podemos dizer que representam significados conceituais propriamente ditos, pois, para elaborar um conceito, é necessário combinar análise e síntese; os traços abstraídos devem ser novamente sintetizados, e a síntese abstrata resultante desse processo torna-se o principal instrumento do pensamento, afirma Vygotsky (2001).

Conforme pudemos constatar, especificamente em relação ao brincar infantil enquanto atividade principal, a totalidade das partícipes desconhece o seu significado mais amplo, na medida em que compreende o jogo, brinquedo ou brincadeira apenas como aquela que está mais presente no cotidiano das crianças pequenas e não como a atividade que promove as mudanças mais significativas no desenvolvimento infantil.

4.4 O papel do professor

Com relação ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem, apenas uma partícipe mencionou a criação de situações favorecedoras de desenvolvimento da criança, o planejamento, finalidade e intencionalidade como elementos importantes no desenvolvimento de suas funções. As demais se situam na posição de meras orientadoras ou condutoras no processo de adaptação, socialização e integração da criança com seus pares.

O papel do professor é de promover situações onde a criança aprenda. Promover situações, planejar aulas significativas onde a criança aprenda. Ver qual é o objetivo, você planejar suas aulas sempre na intenção de adquirir, de alcançar aquele objetivo com a criança. Rosa

O papel do professor, ele é um orientador, ele ajuda a criança a adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoar o que ele já tem, então ele vai ajudar a criança a construir conhecimento acima daquilo que ele já tem. Hortência

É o que eu já falei. É observar, participar, juntamente com a criança. Tulipa

Eu acho assim, que o professor da educação infantil ele tem que tá assim bem consciente, ele deve gostar do que faz, ele deve gostar de criança, gostar realmente da sua profissão, mostrar que esse trabalho dele desenvolve a criança assim em todos os aspectos afetivo, psicomotor, cognitivo. Girassol

O professor ele procura mais é... primeiramente vem o lado da criança, estuda aquela criança vê como é que ela é, saber quais as necessidades que ela está necessitando e daí é que a gente vai procurar trabalhar em cima dessa pesquisa que a gente faz, como é essa criança, de onde ela veio, vê como é que ela é aí é que a gente vai procurar uma maneira que possa atender as necessidades. Violeta

Eu acho que o ensino infantil é a base de tudo, deve ter um certo cuidado em tudo, nas palavras, nos atos, no olhar, então qualquer gesto que a gente fizer pra criança vai afetar, vai até mesmo bloquear ele, pra prosseguir nas outras séries, nas outras etapas. Uma palavrinha que a gente diga pode bloquear essa criança, ela vai ficar tímida pelo resto da vida então e gente deve ter muito cuidado. Cravo

O papel do professor não é só de facilitador ele também vai ser um mediador ele não vai ter a função assim só de professor, mas também de amigo de pai e ele vai ser quem vai fazer com que a criança descubra todo o que ela precisa de base para sua educação, ele vai ser o auxiliador na sua formação de pensamento. Papoula

O papel do professor é muito importante porque em primeiro lugar o professor, ele precisa gostar muito de criança, principalmente o professor de pré-escola. Se ele não gostar muito de criança ele jamais vai desenvolver um trabalho bom. A gente precisa estar junto com ela, brincar com ela, tudo que se desenvolver tem que ser junto com ela. Jasmim

O papel dele é de ficar sempre atento diante do momento em que a criança está brincando e também tá realizando as tarefas o papel dele é de observar é...se a criança avançou ou se ela regride. Ai mediante essa observação ai eu acho que ele deve interferir. Assim, pra que ela possa construir seu conhecimento, mas sempre através assim, de brincadeira, de coisa que esteja relacionada com a educação infantil. Margarida

O papel do professor é de ensinar, de ensinar a criança. Orquídea

Orientar, deixar que eles também tenham sua própria criatividade. Estimular os alunos pra que eles possam desenvolver melhor esse papel na escola, é incentivar a integração dos alunos na escola. Muitas coisas. Lírio

O papel do professor, primeiro é socializar a criança. Tem que primeiro socializar e adaptar bem também a criança e educar bem também. Pra que elas cresçam também educadas. Crisântemo

Negrine (2002) adverte que, para atuar na educação infantil, é extremamente necessário que o profissional tenha ampla compreensão das teorias que tratam do desenvolvimento humano, e, de posse desse conhecimento, relacionar a teoria que adota com a prática desenvolvida. Ou, de modo contrário, refletir sobre suas ações para compreender a(s) teoria(s) que lhe serve(m) de base.

Acrescentamos, entretanto, que não basta dominar teorias acerca do desenvolvimento, mas também sobre o brincar infantil como atividade principal no período pré-escolar, uma vez que, inevitavelmente relacionados, o brincar propicia as condições para que as crianças pequenas se desenvolvam em diferentes aspectos.

Para Dunn e Wooding (1977), o papel do adulto, enquanto profissional do ensino, é de fundamental importância no desenvolvimento do brincar infantil, pois mesmo que as crianças brinquem livremente com blocos construtores em casa, por exemplo, na escola deve ser diferente. A escola e, por conseguinte, o profissional docente devem garantir que as crianças utilizem a variedade de experiências que trazem de fora para aprender mais no contexto escolar. A aprendizagem, aponta Stevens (1977), ocorre o tempo todo no desenvolvimento dos indivíduos, desde que alguma coisa desperte o interesse para tal.

Desse modo, o professor deve garantir que, no interior da instituição escolar, a aprendizagem seja contínua, incluindo fatores que vão do intelectual ao emocional, social, físico, estético, ético e moral, propiciando a participação ativa das crianças que têm acesso à educação infantil.

Moyles (2002) destaca que os professores em geral sabem o que está acontecendo no interior das salas de aula, de forma bastante intuitiva. No entanto, esse tipo de conhecimento propicia apenas um entendimento limitado, que precisa ser apoiado por uma investigação adicional, no sentido de que as dificuldades, necessidades, e expectativas de aprendizagem sejam compreendidas na sua complexidade.

Nessa perspectiva, a identificação dos conhecimentos prévios das professoras e partícipes propiciou o encaminhamento às sessões de estudo, dos temas considerados pelo grupo como relevantes e necessários ao desenvolvimento da profissão docente. A pré-disposição para aprender e, por conseguinte, melhorar suas práticas, representada pelo depoimento da partícipe Lírio, retrata os anseios desse grupo específico de profissionais.

Com o pouco de experiência que já tenho, participar desse projeto pode me levar a realizar um possível sonho de reciclagem para melhor contribuir para o desenvolvimento das crianças, acompanhando cada passo e poder transmiti-los com mais clareza e segurança.

A partir dessas constatações, passaremos à análise do processo de reelaboração dos significados conceptuais enfocados nesse estudo, levando em consideração que, conforme indicam os significados analisados, o caráter preparatório se constitui, ainda, uma tendência

marcante entre as professoras e as partícipes envolvidas nesta investigação, cristalizando uma visão de educação infantil como a área subordinada ao ensino fundamental.

A indefinição quanto ao papel do professor da educação infantil, a ausência de clareza quanto ao caráter educativo e a especificidade da qual esta modalidade de ensino se reveste provocam a sua subordinação à forma de trabalho do ensino fundamental, sendo este o ideal pedagógico a ser levado a efeito com crianças pequenas. Temos, assim, ações educativas que priorizam a escolarização precoce das crianças pequenas, atrelando a educação infantil ao ensino fundamental.

Convém lembrar que no tocante à função social que as caracteriza, a escola surgiu como espaço para socialização do conhecimento, enquanto a educação infantil emerge como substituta da família, modificando-se e adequando-se a novas demandas sociais. Desse modo, embora esteja aliada aos objetivos da instituição escolar, distingue-se desta por funções e aspectos distintos.

Requerendo a integração das ações de cuidado e educação, a educação infantil exige um profissional com formação distinta daquela requerida pela escola elementar. Assumir essa perspectiva, resgata, necessariamente, o potencial do brincar, a estruturação do espaço e do tempo em prol da interação entre crianças e destas com o adulto, de modo que, por meio destas interações, sejam propiciadas às crianças as condições para que se desenvolvam.

No contexto específico da educação infantil, estudos como os de Formosinho (2002); Kramer (2002); Kishimoto (2002); Oliveira Formosinho e Formosinho (2003) propõem a definição de especificidades à profissionalização docente, ressaltando que educar e cuidar são atribuições indissociáveis, devendo atender aos estágios de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças que têm acesso a essa etapa de escolarização.

CAPÍTULO V – REFORMULANDO SABERES

*Perceber as coisas de modo diferente significa
ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir
em relação a elas.*

Lev S. Vygotsky

Em sua trajetória sociohistórica, os seres humanos, quando as circunstâncias permitem, alcançam estágios sempre mais elevados de desenvolvimento e conhecimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade. Segundo Vygotsky (2000) e Rubinstein (1977b), o que determina o desenvolvimento do conhecimento é a necessidade e o objetivo que os seres humanos têm diante de si e este objetivo está vinculado aos motivos que permeiam a vida cultural, profissional e social.

Podemos assim compreender que o conhecimento não é estático, mas, antes, está em constante movimento e intrinsecamente relacionado às condições interna e externa do indivíduo. Dentre essas condições está a aprendizagem formal.

Para Rubinstein (1977b), a aprendizagem não ocorre apenas sobre as funções já desenvolvidas. Ao contrário, os elementos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento formam-se na própria aprendizagem, e, desse modo, aprendizagem e desenvolvimento determinam-se mutuamente. Do mesmo modo, os níveis mais elaborados de conhecimento surgem e se constituem, apoiando-se naqueles já construídos pelos sujeitos no processo sociohistórico, ao tempo em que rompe com essa modalidade de conhecimento.

Ao afirmar que “a aquisição permanente do conhecimento é o centro do processo de formação humana” Rubinstein (1977b, p. 146) nos ajuda a compreender que a atividade de estudo, *particularmente no âmbito da profissão docente*, deve prolongar-se por toda a vida, permitindo o aperfeiçoamento das capacidades necessárias ao desenvolvimento da profissão (grifo nosso).

Conforme Burlatski (1987), a vida real é a fonte do desenvolvimento humano, e esse processo envolve algumas determinações, as quais passamos a elencar: para modificar um objeto, adaptando-o propositadamente às necessidades humanas, é preciso apreender o aspecto interior do mesmo – suas leis e fundamentos; as tentativas históricas de adaptação dos objetos possibilitaram aos indivíduos raciocinar abstratamente, ou seja, apreender os aspectos essenciais interiores desses objetos; a forma inicial do pensamento abstrato surgiu quando foram criados e utilizados os instrumentos de trabalho; o fator mais importante no desenvolvimento da consciência foi e é o trabalho coletivo, pois a transformação dos objetos requer numerosas ações e operações que um indivíduo apenas não dá conta de realizar.

O trabalho coletivo exigiu, no processo do seu desenvolvimento, a coordenação das ações realizadas, e isso propiciou o surgimento da linguagem como ferramenta de informação no processo de trabalho. Esta informação, ressalta Burlatski (1987, p. 58), devendo “ser comunicada e recebida com rapidez e precisão”, tornou possível o desenvolvimento de esforços intelectuais, favorecendo o aparecimento da consciência humana.

Dessa forma, o trabalho, a sociedade, a linguagem e a consciência surgem e influenciam-se mutuamente, e a base de todo esse processo é a atividade humana, pois é em função desta que a sociedade, a linguagem e a consciência vão surgir e se desenvolver. A linguagem constitui o meio de comunicação, enunciação e compreensão racional, intencionalmente operacionalizada para transmitir idéias e vivências.

De acordo com a teoria sociohistórica, para que haja a efetiva comunicação entre os indivíduos é indispensável a compreensão do significado das palavras, e isso requer a inserção desse significado em um grupo específico de fenômenos. Esta, por sua vez, exige, necessariamente, a generalização de seus atributos. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos destaca Vygotsky (2001, p. 09). Por esse motivo, “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização”.

Nessa perspectiva, a comunicação requer, além da generalização, o desenvolvimento do significado da palavra. Para comunicar de modo inteligível que estou sentindo calor, por exemplo, é preciso generalizar e nomear a sensação de calor e incluir essa sensação em uma determinada classe de fenômenos conhecidos por meu interlocutor, desvelando assim as relações entre pensamento e palavra, generalização e comunicação.

O significado é parte indissociável da palavra, e, como tal, pertence ao reino da linguagem e do pensamento. Sem significado, a palavra é apenas um som vazio; e, privada do seu significado, deixa de pertencer ao reino da linguagem. (VYGOTSKY, 2001).

Assim, a linguagem, além de permitir que os seres humanos interajam entre si, funciona como uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento. Desse modo, o ser humano não apenas se constitui, mas contribui, também, para a constituição do outro. A constituição dos seres humanos, entre si, viabilizada pela aquisição e operacionalização da linguagem é assim uma via de mão dupla.

Coll e Onrubia (1988) reafirmam a posição assumida por Vygotsky (2000), esclarecendo que a linguagem é essencialmente importante no processo de humanização, pois permite ao indivíduo verbalizar, comparar, negociar e transformar suas representações da realidade, na medida em que interage com os outros mais experientes, avançando no processo de conhecimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade.

No processo de formação e desenvolvimento dos conceitos, os indivíduos incorporam a experiência, mediados pela prática social e pela linguagem, interagindo com seus pares. Nesse sentido, os conceitos humanos podem ser compreendidos como uma forma original de reflexo dos objetos e fenômenos do mundo material, cujo conteúdo é extraído da realidade objetiva.

Em Vygotsky (2000), encontramos argumentos que nos auxiliam a compreender que os significados são internalizados de forma espontânea quando são apreendidos por meio da experiência concreta. A forma científica, ao contrário, requer o processo de educação formal, organizado com essa finalidade. Deste modo, um conceito é considerado científico quando os atributos considerados necessários e suficientes à sua significação são isolados e expressos na forma de abstrações genéricas e formulados em uma síntese única e universal.

Tendo essas premissas como pertinentes, foram organizados Os Ciclos de Estudos Colaborativos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento dos conceitos internalizados pelas professoras e partícipes sobre colaboração, reflexão, educação infantil, brinquedo e desenvolvimento. Para identificação do nível de elaboração alcançado pelo grupo, adotamos como parâmetros: os conceitos elaborados pela mediadora, em que foram considerados os atributos essenciais e necessários à sua significação ampla e os significados emitidos pelo grupo, considerando a predominância de descrições, caracterizações ou conceptualizações.

Como já afirmamos anteriormente, todos os encontros destinados a trabalhar as necessidades formativas seguiram a mesma sistemática de trabalho: inicialmente foi solicitada, por meio da produção escrita e/ou oral, a compreensão acerca do tema/conceito a ser estudado; em seguida, foram lidos individual e/ou coletivamente os textos produzidos pela mediadora; após a leitura e discussão desse material, foi solicitada uma nova exposição escrita e/ou oral sobre o conceito trabalhado.

Procuramos em todas essas etapas criar um ambiente propício às trocas interativas, incentivando a participação efetiva do grupo, pois estamos partilhando com Vygotsky (2001) o entendimento de que no processo de formação e desenvolvimento dos conceitos a linguagem é o meio de orientação ativa da compreensão, discriminação de traços ou atributos, abstração e síntese dos seus atributos. O emprego funcional da linguagem possibilita dominar o fluxo do próprio pensamento, orientando a atividade humana no sentido de solucionar determinados problemas.

No entanto, a necessidade de resolver os problemas que a realidade objetiva coloca para os indivíduos não é suficiente para que um conceito se forme. A formação e o desenvolvimento dos conceitos requerem, além da presença de um problema, a necessidade de solucioná-lo e os objetivos que permeiam todas as ações humanas e as motivam, levando os indivíduos a desenvolverem os seus conceitos.

5.1 O processo de reelaboração conceitual

O processo de conhecimento se caracteriza pela transformação do desconhecido em conhecido, do que não se compreende ao que se compreende, do obscuro e impreciso ao claro e preciso (PODDIAKOV apud ILIASOV E LIAUDIS, 1986). Nesse sentido, uma das tarefas mais importantes da educação é o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que propicie o desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias ao domínio dos diferentes tipos de atividade teórica e prática, ressalta Venguer (1986).

Para este autor, as capacidades cognoscitivas ocupam o lugar mais significativo em relação às outras, posto que se referem à esfera do conhecimento da realidade, permitindo tanto perceber os objetos e suas propriedades externas quanto descobrir as propriedades internas, seus vínculos e relações.

Essas considerações recuperam o entendimento de Kopnin (1978), que compreende o processo de formação de conceitos como oriundo da atividade prática dos

homens e da busca de satisfação de suas necessidades. Os objetos e fenômenos da realidade e os instrumentos de trabalho, assim como a manipulação e ações práticas sobre eles dão, em algum momento, o suporte real para a elaboração dos conceitos.

Em sua forma desenvolvida, o conceito pressupõe não apenas a combinação e enumeração de determinados elementos ou atributos concretos, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos ou atributos. Pressupõe, ainda, o exame desses atributos discriminados e abstraídos fora do vínculo da experiência imediata.

De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento dos conceitos transcorre sob as condições do processo educacional, pois é este que constitui a forma de colaboração sistemática dos indivíduos entre si. Esta colaboração, que se concretiza sob as condições de graus diversificados de experiência e desenvolvimento dos indivíduos, constitui o processo favorecedor do amadurecimento das funções psicológicas, superiores mediadas pelo colaborador mais experiente.

Sob este aspecto, a colaboração faz com que o nível de desenvolvimento dos conceitos entre “na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do desenvolvimento”, reafirma Vygotsky (2001, p. 244).

Kopnin (1978) nos ajuda a compreender que a importância da elaboração conceptual e do desenvolvimento dos conceitos se insere na proposição de que por meio dos conceitos, em sua forma desenvolvida, é que os indivíduos realizam a contínua transferência e aplicação do conhecimento elaborado para situações novas, tornando-se capaz de pensar, também, no plano abstrato.

Mas, como temos destacado, o conhecimento não surge do nada, assim como as formas mais elaboradas de conhecimento precisam dos conhecimentos prévios necessários à sua reorganização, posto que os conceitos humanos possuem um vínculo, que permite, em seu processo de desenvolvimento, que eles se relacionem e se influenciem mutuamente.

Nesse processo, os conceitos, em sua forma desenvolvida, considerados científicos dão uma nova qualidade aos espontâneos, e estes, acrescidos dessa nova qualidade, influenciam os científicos.

5.1.1 O conceito de colaboração

A colaboração não é algo natural, mas aprendido deliberadamente. Nos processos de investigação colaborativa, os envolvidos precisam estar conscientes sobre: *o que é colaborar; quais as implicações dessa prática social; qual o seu custo, riscos e benefícios*, segundo esclarecem Arnal, Del Rincón e Latorre (1992). Nesse sentido, procuramos criar situações que favorecessem a reformulação desse conceito.



Foto 2 - Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), maio de 2004.

Entendendo que os processos colaborativos de um modo geral favorecem o desenvolvimento humano, que sua aplicabilidade no âmbito da ação docente constitui um pressuposto importante para o profissional da educação, e considerando, também, a sua importância na concretização desse estudo, iniciamos essa etapa da investigação com o estudo do texto: *A Colaboração facilitando o desenvolvimento profissional docente*.

O referido texto elaborado pela mediadora, e tendo como referência autores como Vygotsky (1988; 2000); Magalhães (1996; 2001); Magalhães e Celani (2000; 2001); Arnal, Del Rincón, Latorre (2002); Cortelazzo (2000) e Desgagné (2003), aborda a questão da colaboração como um espaço dedicado à constituição de um profissional crítico e reflexivo em educação, na medida em que propicia aos indivíduos o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ao utilizar com seus pares, e com os membros mais experientes do

seu grupo social, técnicas e estratégias de raciocínio para a solução de problemas conjuntamente.

A criação de contextos interativos intencionais propiciados por este tipo de investigação apresenta-se como *locus* privilegiado de participação mútua, em que cada agente tem o papel de conduzir o outro à reflexão sobre sua ação, na medida em que questiona e pede esclarecimentos acerca das escolhas feitas, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos.

O procedimento metodológico empregado no desenvolvimento do conceito de colaboração se efetivou em dois momentos distintos: No primeiro, foi realizada a leitura, em duplas, do texto mencionado; e, na seqüência, o grupo se reuniu para a discussão coletiva.

Conforme mencionamos anteriormente, para constatar até que ponto as intervenções propostas propiciaram a elevação do nível de elaboração conceptual, fizemos um confronto entre os significados emitidos pelas professoras e partícipes, após os procedimentos adotados com suas elaborações anteriores e os conceitos sistematizados pela mediadora com base no referencial utilizado.

O processo foi desencadeado pela professora Cimar, seguida das falas da mediadora, Tulipa e Ana.

Cimar - é como você já falou e eu tava vendo aqui no texto, que nesse programa que a gente tá começando a desenvolver a colaboração é muito importante porque se não tiver a colaboração e o envolvimento de todos, não vai alcançar os objetivos. E pra que essa colaboração seja bem sucedida tem essas regras aqui: os objetivos, comuns a interdependência, a competência.

Mediadora - quando nós resolvemos iniciar nossos ciclos de estudos com essa discussão sobre colaboração foi justamente pra isso, pra que nós compreendêssemos o significado do termo colaboração e suas implicações no nosso trabalho.

Professora Ana - eu entendi depois de ler o texto, que colaboração é ajuda mútua né? eu dou algo mais eu espero receber algo também, só assim é que estamos colaborando mesmo.

Como podemos observar, Cimar e Ana começam a destacar alguns atributos necessários à elaboração do conceito. No entanto, Tulipa passa a relacioná-los às situações práticas, exigindo a intervenção da mediadora, que esclarece sobre algumas condições necessárias aos processos colaborativos.

Tulipa - E em tudo a gente depende da colaboração das outras pessoas. Eu faço um trabalho? Não, sozinha eu não faço um trabalho, eu tenho que pedir ajuda, mas às vezes as colegas só criticam.

Mediadora - Vejam, é como nós colocamos no texto, o nosso trabalho se alimenta da experiência e da voz do outro, da voz de cada um, colocando suas experiências, e como o próprio texto diz, suas concordâncias e discordâncias acerca do trabalho educativo. Então é importante que todas façam suas colocações, como forma de propiciar a análise das nossas ações e o nosso papel como professores da educação infantil. Essas colocações tanto ajudam ao outro como a nós mesmos.

Partícipe Tulipa - eu acho que essa colaboração, esse trabalho que a gente tá fazendo vai melhorar a nossa qualidade profissional. Quer dizer, através desse trabalho a gente vai adquirir mais prática e refletir sobre ele, a gente vai melhorar a nossa prática.

Nas falas a seguir, as integrantes do grupo mencionam essas condições como pertinentes e necessárias, além de trazerem à superfície situações da prática por elas desenvolvidas, destacando, nesse contexto, a importância da colaboração entre os pares, como se evidencia nas falas a seguir.

Tulipa - Eu acho que é mais ou menos assim, cada um de nós tem habilidade em alguma coisa, um tem em desenho outro tem em escrever e quando um ajuda o outro isso vai contribuir pra nossa prática.

Girassol - Juntando nossas habilidades. Aí tem um resultado melhor. Eu achei interessante quando o texto na página três ele fala da ruptura do pensar individualmente para o pensar coletivamente e aqui já tá dizendo tudo. Para favorecer melhor o nosso trabalho. Aí já tá dizendo tudo, que a colaboração é respeito mútuo.

Mediadora - É, se a gente consegue incorporar a questão do coletivo tudo se torna mas fácil e até mais interessante. Porque a gente vive em grupo, em sociedade, e quando estou melhorando a minha atuação enquanto integrante de um determinado grupo isso vai repercutir, também, na atuação do outro, do nosso aluno, por exemplo.

Girassol - Ai na página dois o texto diz assim: “que o conceito de colaboração pressupõe que todos os participantes tenham voz para colocar suas diferenças sua compreensão”, eu achei muito importante essa parte. As concordâncias e discordâncias, essas parte eu acho que é muito importante.

Tulipa - Até a ajuda da própria criança, às vezes ela vê uma coisa e tem uma coisa que nós adultos nós professores não estamos nem aí, nem percebemos. Às vezes elas colocam uma colocação tão bem que aí a gente chega a refletir sobre o que ela falou. Outro dia eu tava ensinando o alfabeto às crianças e uma das crianças percebeu que estava faltando o “w”, e o “k” e eu nem tinha percebido isso, depois foi que eu percebi.

Neide- O professor tem que se colocar não como um sabe tudo mas como um eterno aprendiz, é ... esse aprendizado continuamente, o professor não é um sabe tudo ele é um aprendiz.

Medadora - A gente sabe até mesmo por experiência própria que não aprendemos só com livros e professores, mas aprendemos todos os dias na nossa vivência cotidiana. A diferença é que as experiências de todo dia fazem com que a gente forme conceitos espontâneos sobre as coisas e os fenômenos do mundo, e as interações escolarizadas, planejadas, sistematizadas, nos dão a condição de elevarmos o nível desses conhecimentos, desses conceitos. Se pensarmos dessa forma então podemos admitir que esses espaços favorecem o nosso desenvolvimento profissional, desde que sejam observados alguns princípios, ou algumas regras que o texto traz. Alguém quer comentar sobre elas?

Lecy - A interdependência. Eu acho que todas são importantes... Interessantes, mas a interdependência ela mostra assim a responsabilidade com relação ao coletivo, porque se você

se interessa com o trabalho, mas o restante do grupo, pelo menos um do grupo não faz a sua parte, falha, aí o resultado tende a quebrar, embora não quebre mas fica incompleto.

Rosa - Fica desmotivado.

O debate evidencia que as integrantes iniciaram o processo de reelaboração conceptual favorecida pela interação social e pelos aportes teóricos pertinentes, na medida em que relacionam atributos essenciais à ressignificação do conceito em estudo, como, por exemplo, a ação coletiva destacada por Girassol, a interdependência, e a responsabilidade apontada por Lecy, como também a tentativa de estabelecer as conexões entre teoria e prática.

Como destaca Leontiev (1978), os indivíduos vivem um processo de construção interativa e, nesse processo, tornam-se gradativamente, mais equipados e capazes de compreender a si mesmos, o outro e a realidade circundante.

A discussão a seguir, desencadeada pela fala de Fran, revela a compreensão que o grupo começou a elaborar a partir de alguns princípios norteadores dos processos colaborativos.

Fran - Todas essas regras são importantes, porque aqui quando fala de respeito mútuo, tolerância e confiança, isso é fundamental, porque a gente precisa, pra gente trabalhar bem em grupo a gente precisa respeitar a individualidade um do outro, porque eu não posso querer que o restante do grupo seja igual ao que eu gostaria que fosse. Cada um tem suas explicações e a gente precisa aprender a lidar com elas. Respeitar cada um como ele realmente é.

Mediadora - É preciso que a gente se lembre que todos nós temos forças e fraquezas, e aqui seria interessante que a gente trabalhasse lembrando disso. Ou seja, fortalecer a nossa fraqueza com a força do outro e da mesma forma, permitir que o outro se fortaleça com a nossa força.

Cravo - Muitas vezes você percebe uma falha entre aspas, no colega e você fica o tempo inteiro pensando naquilo, martelando naquilo e você esquece o que ele tem de melhor

Tulipa - Eu acho também que se a pessoa falhou em alguma coisa, se a gente tá trabalhando em grupo, eu acho que a pessoa tem que dizer apontar onde ele errou pra que ele trabalhando naquilo. Não assim, ficar criticando por trás porque aconteceu da gente tá em determinado grupo e a gente falhar e assim, não procurar ajudar naquela falha, criticar... com críticas construtivas. Eu acho que trabalhar assim em grupo cada um faz a sua parte.

Lírio - Aí é onde entra também a parte do investimento. Que eu achei aqui quando a colega falou no trabalho em grupo, se um errar aí outra pessoa tem o direito de vir e ajudar ele a reparar o erro. Então é o mesmo caso também, da gente desenvolver um trabalho em grupo no final quando tudo dá certo tem uns que acham que o seu trabalho foi muito melhor do que o trabalho do outro.

*Hortênci*a - Esse aqui também é importante, a fala deve ser espontânea e simultânea, isto é ouvir e falar, saber falar, mas, sobretudo saber ouvir que é o mais importante.

Aurys - As vezes quando o outro critica a gente e a gente pensa sobre aquilo vai ajudar a gente não é mesmo? Uma coisa que eu aprendi é que não existe crítica destrutiva por mais que a pessoa queira me deixar lá embaixo é que eu vou tirar uma lição daquilo ali, então não tem esse negócio de crítica destrutiva.

Papoula - Vai também da preparação que a pessoa tem. Tem pessoa que quando ouve alguma coisa assim já leva pra outro lado ela não tem uma preparação... como é que se diz... emocional ela não entende não tem aquele entendimento, agora quem entende vai saber que toda crítica ela leva a alguma coisa.

Tulipa - No falar também, no falar quando a gente pronuncia uma palavra errada, que não é errada entre aspas, mas desde que alguém chegue pra você e diga assim, colega essa palavra que você falou não é assim é assim, quer dizer desde ali você não vai mais pronunciar a palavra que você errou e o professor ensinando ali na sala de aula, você sempre vai continuar errando se uma pessoa lhe chamar a atenção por aquilo você nunca mais vai errar aquela palavra.

Rosa - Pra mim foi importante estudar essa questão da integração porque o gente pode ver aqui como pode aprender muito com as outras pessoas se tiver a integração.

Papoula - Eu achei interessante sobre a responsabilidade, eu acho que desde que a pessoa tenha responsabilidade já vai integrar tudo isso, tendo responsabilidade vai ter compromisso, tendo compromisso vai ter integração, tendo integração vai ter reflexão, vai saber ouvir vai juntar tudo, acho que eu penso assim que tudo que eu vou fazer se eu tiver responsabilidade e compromisso tudo vai dar certo. Dentro da sala de aula qualquer coisa, você tem que ter responsabilidade com aquilo que você tá agindo, se você tiver responsabilidade você vai... todas as outras coisas vão integrar nisso aí você vai refletir. Se você tiver responsabilidade e você tiver praticando uma coisa e você praticar errado você vai refletir, investigar, descobrir o que você fez de errado pra poder consertar. Acho que isso tudo é importante.

O enunciado de Girassol, a seguir, revela que o estágio de elaboração conceptual anteriormente alcançado evoluiu, uma vez que já incluiu alguns atributos essenciais.

Girassol - Eu acho assim, que a gente pode até trabalhar em grupo e a gente faz isso muitas vezes, uma ajudando a outra, assim, quando vai organizar uma festinha do colégio, mas o quando a gente vai fazer uma colaboração é diferente porque é muito mais complicado e precisa muito mais responsabilidade e integração e tudo isso que a gente viu aí no texto.

Do mesmo modo, ao exteriorizar esse conceito, Tina faz uma síntese, demonstrando que, embora os níveis de desenvolvimento não tenham permitido significar o conceito de colaboração em toda a sua generalidade, houve um avanço na compreensão acerca do mesmo.

Tina - Eu acho que da forma nós vimos a colaboração, se nós professores tivéssemos o hábito de colaborar a educação seria uma coisa impressionante porque a colaboração ajuda muito no desempenho de cada um.

Como podemos observar, o processo de reelaboração do conceito partiu dos significados já internalizados pelo grupo. O contato com um número maior de informações acerca do fenômeno em estudo, viabilizado pela leitura e discussão do texto sistematizado com essa finalidade, e a retomada de situações práticas onde esse conceito pudesse ser aplicado provocou a tentativa de superação das contradições entre os novos conhecimentos e a insuficiência dos já internalizados.

Dessa forma, ao serem solicitadas a expressar esse conceito, o grupo composto por Chiquitita, Lecy, Papoula, Tina, Girassol, Fran, Eli, Landinha e Malu, Franci, Neide, Orquídea, Rosa, Dapaz, Cravo e Aurys revela que, por meio das interações estabelecidas, foram discriminados atributos essenciais desse conceito, tais como os “objetivos comuns”, “crescimento compartilhado” e “desenvolvimento profissional”, possibilitando reconstruí-lo com um grau mais abrangente.

Esses conceitos, que, no início do processo, encontravam-se no estágio espontâneo de elaboração, realizaram o movimento ascendente/descendente (VYGOTSKY, 2000), alcançando o estágio mais sistematizado como a caracterização, sem, contudo, atingir o estágio da conceptualização.

As reelaborações do grupo nos levam ao encontro da abordagem sociohistórica, admitindo que as diferentes estruturas de generalização desenvolvem-se quando os indivíduos interagem com seus pares e internalizam, no curso das relações sociais (atividade interpessoal), os produtos da experiência humana. Nesse processo, eles se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas e as internalizam como modos de ação e elaboração próprios (atividade intrapessoal).

Essas reelaborações têm como base principal a linguagem e as condições reais de interação social, e envolvem tanto as ações, estratégias e conhecimentos já internalizados pelos indivíduos, quanto o de seus pares. Entretanto, as diferentes formas de generalizações e abstrações não foram, até então, acessíveis a todos os membros das diferentes sociedades, nem a passagem do nível sensorial para o racional foi invariável em todos os estágios de desenvolvimento da humanidade, ressalta Luria (1988).

Embora o processo de conceptualização seja único e integrado, destacamos a necessidade de estabelecer as distinções entre a atividade mental, realizada na vida cotidiana, e a elaboração sistematizada, tendo em vista que na vida cotidiana a mediação do outro é exercida de modo espontâneo, centrada na própria situação e não no ato intelectual. Nas interações sistematizadas estabelecidas pelo grupo, com orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos, as condições de produção do processo de elaboração conceptual, como pudemos constatar, modificou-se sob vários aspectos.

No primeiro deles, os pares foram levados a compreender as implicações dos processos colaborativos como parte essencial no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecidos como teóricos e praticamente legítimos. O segundo aspecto refere-

se à sua reelaboração e esta requer a utilização de operações complexas e de transição de uma generalização à outra.

Nesse sentido, as interações sistematizadas, envolvendo a apreensão desse conceito em sua forma desenvolvida, foram organizadas em forma de situações de ensino-aprendizagem explícitas e colaborativas.

Contudo, a elaboração conceptual é um processo longo de conhecimento, advém da prática social, das vivências que se concretizam nos diferentes contextos culturais. Do mesmo modo, a passagem dos conceitos espontâneos para os científicos envolve a criação de situações desafiadoras em que seja possível fazer uso de operações intelectuais dirigidas, como a atenção deliberada, a memória lógica, abstração e imaginação, capacidade para comparar, diferenciar e classificar, entre outros, segundo esclarece Vygotsky (2000).

Desse modo, o grupo formado por Tulipa, Jasmim, Ana, Violeta, Margarida, Lírio, Hortência e Eri, embora tenha ampliado o seu conteúdo, por meio da incorporação do atributo essencial “crescimento partilhado”, mantém ainda outros atributos secundários em suas sínteses. Isso demonstra que o grupo, pelo menos nesse momento, não foi capaz de abstrair os elementos ou atributos essenciais e necessários para significar colaboração em sua forma mais elaborada.

Na tentativa de conceituar colaboração, este grupo associa indícios ou elementos diversos a partir de impressões subjetivas, em que são refletidos os laços vinculados a impressões e percepções decorrentes da experiência cotidiana: “dar e receber”, “ajudar-se mutuamente”. Conforme pudemos constatar, o atributo essencial “crescimento partilhado” é percebido, mas não é abstraído dos demais, permitindo concluir que a generalização baseia-se em qualquer vínculo que leve a incluir um dado elemento, e não em vínculos do mesmo tipo, como demonstra o Quadro 7, a seguir.

ESTÁGIOS DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE COLABORAÇÃO	
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE DESCRIÇÃO	<p>Colaborar é o ato de ajudar-se mutuamente para atingir um objetivo. É dar e receber algo. Tulipa, Jasmim e Ana</p> <p>Colaborar é conviver bem no grupo ajudando o outro a aprender. Violeta, Margarida</p> <p>Colaborar é saber conviver em grupo compartilhando idéias e experiências vivenciadas no cotidiano. Crisântemo, Lírio, Hortência e Eri</p>
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE CARACTERIZAÇÃO	<p>Colaborar é uma forma de agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar condições para os outros participantes. Chiquitita, Lecy, e Papoula</p> <p>Colaboração é ter como objetivo o crescimento pessoal e profissional, é partilhar conhecimentos para crescer junto. Tina, Girassol</p> <p>Colaborar é compartilhar idéias, experiência, sugestões, concordando ou discordando dentro de um processo reflexivo. Fran, Eli, Landinha e Malu</p> <p>Colaborar é compartilhar idéias, experiência, compreensões, concordâncias e discordâncias com o objetivo de solucionar problemas. Franci, Neide, Orquídea, Rosa e Dapaz</p> <p>Colaborar é compartilhar os conhecimentos adquiridos por cada um para atingir o objetivo comum de crescer profissionalmente. Cravo, Aurys</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>A colaboração é um processo interativo, norteado por um objetivo comum, pressupondo partilha e responsabilidades, negociação de decisões e atribuições, em que os envolvidos tenham voz para expressar o seu pensamento concordando ou discordando, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do grupo. Mediadora</p>

Quadro 7 - Quadro demonstrativo dos conceitos de colaboração.
 Fonte: Dados coletados no primeiro ciclo de estudos.

5.1.2 O conceito de reflexão

Este Ciclo de Estudos, como o anterior, tomou como referência os conceitos de reflexão já internalizados pelo grupo. Para a ampliação dos conhecimentos anteriormente construídos, utilizamos o texto: *A sessão reflexiva e o desenvolvimento profissional docente*, elaborado pela mediadora, tendo como referência: Zeichener (1993; 2003); Kemmis (2002); Liberali (2003); Magalhães e Celani (2001); Pérez Gómez (1998; 1992); Nóvoa (1992; 1995; 1997); Freire (1970) dentre outros.

No referido texto, foram abordados aspectos relativos à constituição do profissional crítico e reflexivo em educação, considerando a reflexão como um processo mental dirigido a transformações de práticas cotidianas que se construíram sobre bases pouco consistentes, em outras, substancialmente mais elaboradas e mais refletidas. Esse pressuposto permite ao professor a permanente reavaliação da sua ação pedagógica, no sentido de desenvolver a atividade profissional de forma autônoma, explicando o porquê de suas escolhas, do seu modo de agir profissionalmente.

Após a leitura do texto, o grupo iniciou a discussão sobre o tema, demonstrado nos diálogos que seguem:

Eli - Eu achei muito interessante quando diz aqui no texto que “se compreendermos que é necessário conhecer os diversos aspectos que envolvem o ato educativo como premissa de uma atitude profissional competente, e para que isso aconteça, torna-se necessário o estabelecimento da reflexão permanente sobre esses aspectos, é possível atribuir às sessões reflexivas colaborativas um valor decisivo nos processos de desenvolvimento profissional, ao inserir a prática num contexto mais amplo, propiciando a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas conscientes, intencionais e deliberadas”. A gente pode perceber que é isso mesmo que as mudanças vão acontecendo, quando você faz mesmo esse balanço, quando você consegue fazer essas reelaborações, quando você vai reformulando a sua prática, quando você consegue saber o que tá bom e o que deve ser mudado, eu penso assim.

Mediadora - Eu acho que é por aí. As coisas só começam realmente a ficar mais claras quando a gente consegue ter consciência do significado das nossas ações.

Eli - É como a professora falou.

Mediadora - Professora?

Eli - Ah tá, professora não, colega, mas eu acho que é como você falou, eu acho que a gente tem que saber o jeito que tá fazendo o trabalho, aí a gente pode melhorar cada vez mais.

Tulipa - E valorizar também, valorizar o que você vai aprender, se você vai aprender é claro que você tem que valorizar, e também refletir sobre o que você tá fazendo.

Hortência - A gente tem sempre que está buscando, não pode parar no tempo tem sempre que está buscando, como diz aqui no texto “Diante dos desafios colocados, desenvolvemos uma parceria entre Universidade e escola, com a finalidade de criar situações favorecedoras do desenvolvimento profissional dos parceiros envolvidos- pesquisador e professores, cuja metodologia se caracteriza por proposta de atividades conjuntas de reflexão *sobre a na ação*”, porque assim, pesquisador e professor vão pesquisar junto, refletir junto sobre a ação. É você tá buscando essa reflexão, refletir sobre o nosso trabalho, como é que ele está adquirindo novos conhecimentos, porque a cada momento tá surgindo coisa nova.

Papoula - Eu achei interessante quando fala aqui dos investimentos de educação continuada diz aqui que é acentuado, que eles estão investindo nessa formação, mas a gente não sabe até que ponto os professores estão atuando, porque tem muito projeto de educação continuada mas também tem muita gente que não está aderindo e aí a gente fica sem saber até que ponto essa mentalidade mudou ou não mudou, se continua do mesmo jeito.

Mediadora - Esse é um ponto importante, é preciso refletir sobre o que estamos fazendo e isso vai levar a gente a avançar no nosso processo de conhecimento, a agir de acordo com o que aprendemos, ou seja, integrar a teoria a prática concordam?

Girassol - É preciso assim, a gente não ficar com isso só no pensamento, mas pensar e colocar o projeto no papel e depois a ação, tem agir, desenvolver.

As falas evidenciam como os conhecimentos construídos são relacionados à prática social, destacando a importância do processo de consciência no estabelecimento dos vínculos essenciais e necessários para significar as ações. Nos enunciados seguintes, o grupo reconhece a importância do conhecimento e do desenvolvimento da consciência reflexiva para uma maior compreensão da própria ação.

Mediadora - É claro que é necessário haver critérios para que essa reflexão possa de fato trazer algumas mudanças para a nossa prática. Por isso é que nós colocamos aqui no texto alguns questionamentos. Esses questionamentos- *o que fiz, por que fiz, quais as implicações desse modo de agir e como poderia agir diferente* tem por finalidade conduzir o processo reflexivo, para que ele se torne mais consistente e viabilize as mudanças necessárias.

Rosa - Eu acho isso tudo muito importante e acho também que o professor ele tem que ter consciência do seu papel porque assim ele pode atuar melhor.

Mediadora - E com relação a esse papel, alguém quer fazer alguma colocação já que estão todos dias desempenhando esse papel na escola, na sala de aula?

Jasmim - É preciso ver no que a gente pode mudar né? Depois desses momentos de reflexão é que você vai ver que poderia ter feito de outra forma. Eu digo assim porque depois que eu vi a filmagem da minha aula é que eu vi que podia ter feito umas coisas de uma outra forma.

Rosa - Eu achei interessante também aqui quando fala que a capacidade reflexiva está condicionada à consciência de si mesmo, e se você for ver é isso mesmo, você tem que ter consciência do seu papel perante a sociedade.

O modo como o grupo interage, trocando experiências e refletindo sobre o seu papel, faz emergir o entendimento de que a elevação do nível de elaboração conceptual ocorre como resultado do nosso conhecimento em relação aos fenômenos do mundo exterior. Neste processo, várias direções podem ser tomadas: podem surgir conceitos novos, velhos conceitos podem ser aprofundados e também evoluírem a um estágio mais elevado de elaboração.

Como afirma Burlatsky (1987), as escolhas conscientes que fazemos ao assumir determinada tarefa dependem, essencialmente, do nosso conhecimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade. O diálogo desencadeado por Eli traz à superfície essa dimensão da prática social, revelando o modo como o grupo desenvolve a consciência sobre suas necessidades formativas e de como a ausência dos aportes teóricos pertinentes tem dificultado o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Do mesmo modo, destacam a importância dos programas de formação continuada, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da consciência acerca das escolhas que fazem no cotidiano da prática profissional.

Eli - A reflexão é tudo, porque você vai refletir e saber se aquilo vai estar de acordo, se você vai ter que modificar, e você não vai só ouvir, ser um simples ouvinte e aceitar as coisas do jeito que está aí e pronto, porque as vezes você vai levar pra prática e não dá certo, não funciona e você vai ter que modificar muitas coisas. Por exemplo antes desses programas de formação continuada a gente trabalhava de uma forma assim meio inconsciente, a gente fazia o certo mas sem a consciência, a gente ficava assim meio perdida, porque a gente não tinha assim uma coisa pra se basear. A gente trabalhava do jeito que dava certo mais inconsciente, mas agora a gente tem mais subsídio pra trabalhar de uma forma mais consciente, sabendo aquilo que é importante para o aluno.

Mediadora - Essa conclusão a que você chegou é importante. Demonstra que a nossa prática é orientada por algum tipo de teoria, e demonstra também que a teoria, o conhecimento é importante pra que a gente desenvolva nossa prática de modo consciente, porque não existe consciência sem conhecimento não é? Uma prática consciente requer, necessariamente, o conhecimento.

Eli - É o conhecimento é importante e a gente viu isso quando participou dos PCNs, do PROFA e desse projeto, porque a gente aprendeu muito e também porque os professores estavam abertos e motivados a participar, a aprender.

Mediadora - E a motivação é fundamental não é mesmo? é ela que faz com que a gente se envolva numa determinada tarefa.

Ana - É como diz aqui no texto, que “os motivos que impulsionam os professores a envolverem-se em processos de educação continuada relacionam-se intimamente à superação das necessidades de formação, constatadas em suas práticas pedagógicas cotidianas, propiciando o agir autônomo e consciente”. Eu concordo que é assim mesmo.

Eli - Quando a gente tava trabalhando o que a gente achava que era certo, a gente ia dando continuidade e o que não dava certo a gente parava de fazer porque a gente não ia trabalhar com uma coisa que via que não tava dando certo. E a gente sabe que esse trabalho todo que a gente achava que era certo, às vezes acertava, mas errava muito também e a gente perdia muito tempo até acertar.

Tulipa - É a gente fazia assim, a gente fazia certo? Continuava, fazia errado? Parava. Era assim, porque a gente não sabia como fazer logo o certo.

Mediadora - Isso reafirma a importância da teoria como subsidiária da prática e também da necessidade de integrar essas duas dimensões do ato educativo, ou seja, integrar teoria e prática.

Tulipa - Aí eu fico pensando nos outros lugares, porque aqui no Ipiranga a gente sabe que a educação é além dos outros municípios e se a gente passou tanta dificuldade e os outros?

Landinha - Mas o trabalho, a prática do professor ela é assim fundamental, olha a reflexão sobre a nossa prática faz com que a gente ressignifique as nossas práticas na sala de aula e isso tem um significado social também pra criança e até pra família faz com que ela venha realmente a se interessar.

Papoula - O professor é que vai modificar, a partir que ele ta modificando aquela criança ele já ta modificando também aquela comunidade, quer dizer, o professor ele ta sendo o mais importante dentro de uma comunidade, e cabe a ele, são tantas funções que são atribuídas a ele numa sala de aula. Tudo bem que ele não vai atender a todas, mas muitas ele vai aderir. Eles acham assim que já que o pai não sabe resolver os problemas o professor sabe. E é difícil porque o professor muitas vezes não tem uma fundamentação e não sabe se o que ta fazendo é certo ou errado.

Papoula - Tem criança que recorre ao professor. Quando tem os problemas tem muita jovem e adolescente que vem atrás de mim, procurar saber e eu fico até preocupada pensando quem sou eu pra explicar certas coisas que eu não sei, eu acho que eu tenho que estudar muito pra saber porque eles vêm com cada problema que já que os pais não sabem resolver eles acham que o professor sabe. É uma grande responsabilidade e eu fico pensando tanto problema meu que eu não sei resolver... é muito difícil.

Aurys - É a responsabilidade do professor é muito grande

Papoula - Você pode ta fazendo um monte de pessoas ou totalmente erradas, ou certas, não sei, porque tem muita coisa que você não sabe.

Eli - Essa forma da gente agir, ela deve ser consciente e muitas vezes as pessoas não fazem a coisa certa porque não querem, porque gente todo mundo é consciente se não faz certo é porque não quer.

Papoula - Mas quando você age conscientemente você tem certeza do que ta fazendo e a também quando faz a coisa errada você também sabe que ta errada, faz porque quer.

Mediadora - Creio que é importante a gente lembrar que na base do agir consciente está o conhecimento e a reflexão sobre as implicações das nossas ações na sala de aula, na escola, na comunidade. É preciso que a gente se pergunte sempre que alunos nós estamos formando e ter consciência que a nossa participação nessa construção é de fundamental importância.

Eli - Eu acho que agir consciente é ter objetivo. Pra sala de aula é ter objetivos definidos e aí você tem consciência do que ta fazendo.

Girassol - Esses desafios fazem a gente crescer, pra testar a gente, nossa atitude

Lírio - Agir conscientemente é ter certeza daquilo que você quer fazer.

Os diálogos, a seguir, revelam que o grupo consegue relacionar as ações mencionadas às práticas por elas desenvolvidas, permitindo, dessa forma, associar essa construção às considerações de Kemmis (1998). Para este autor, a incorporação da dimensão reflexiva na prática cotidiana propicia o agir autônomo, responsável e crítico, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem profissional.

Lírio - Então de acordo com que está aqui, agir consciente é você saber as conseqüências desse seu modo de agir não é?

Papoula - Mas isso não é uma coisa fácil, porque a gente não tem assim muito tempo pra pensar nisso e também eu acho que a gente precisa aprender muito, porque aparece tanto problema na sala de aula pra gente resolver e às vezes a gente não sabe nem como resolver assim sabendo que ta certo, é muito difícil.

Jasmim - Mas aí se você for pensar naquilo que você fez fica mais fácil de achar o caminho certo, de agir diferente da outra vez que aparecer aquela situação, eu acho que é importante a gente fazer assim essa reflexão porque vai ajudar como diz aqui no texto você tem a oportunidade de pensar sobre o que fez e modificar essa ação.

Girassol - Eu achei muito interessante essas perguntas porque elas vão fazer a gente pensar no que a gente faz e quando a gente faz isso está refletindo, eu acho que é assim.

Mediadora - Quando utilizamos essas estratégias estamos refletindo de forma crítica certo? Porque se a gente for pensar um pouco vai descobrir que a gente pensa e de certa forma reflete sobre tudo o que faz como já foi colocado aqui. Mas essa reflexão não provoca mudanças no nosso modo de agir, porque ela não tem uma sistematização, uma organização ou uma intencionalidade certo? No nosso caso, são essas perguntas que vão provocar em cada uma de nós a reflexão crítica sobre as nossas ações.

Hortência - Mas essa reflexão que a gente faz aqui ela já é diferente não é? Essa reflexão, ela é organizada e eu acho que assim ela é mais... ela faz a gente pensar mais e descobrir o que é que ta errado.

Mediadora - Porque ela foi organizada com esse objetivo certo?

Papoula - E também quando a gente pensa sobre o que fez é que a gente pode descobrir o que fez de errado, porque na hora que ta fazendo não dá pra gente saber. A gente não pensa, a gente vai fazendo.

Mediadora - Fala-se muito que é preciso ter consciência do que estamos fazendo ou pretendemos fazer. Creio que refletir criticamente sobre os nossos atos é uma boa estratégia para desenvolver a nossa consciência, vocês concordam?

Tulipa - Eu acho que é isso mesmo, mas também tem pessoas que sabem o que é certo e não faz porque dá mais trabalho.

Lírio - Mas eu acho que a maioria não faz porque não tem consciência que aquilo tá errado

Girassol - Eu achei interessante essas perguntas porque elas vão fazer assim... assim a gente pensar no que a gente faz e quando a gente pensa, a gente pensa naquilo que a gente faz a gente tá refletindo.

Mediadora - Nesse caso estamos refletindo criticamente, quando a reflexão que estamos realizando tem um objetivo certo? Porque se a gente pensar um pouco vai descobrir que a gente reflete sobre tudo que faz, mas essa reflexão é assistemática, não tem uma organização mental nem um objetivo previamente definido.

Hortência - Mas essa reflexão que a gente faz aqui é diferente não é? Ela é organizada, e eu acho que assim ela é mais, ela faz a gente pensar mais e descobrir o que é que tá errado. Eu acho que é isso.

Papoula - E também quando a pensa naquilo que a gente fez é que a gente descobre o que fez de errado, porque na hora que tá fazendo não dá pra saber a gente não pensa a gente vai fazendo.

Tulipa - Eu acho que é isso mesmo, mas também tem pessoas que sabem o que é certo e não faz, porque é como eu já falei, dá mais trabalho.

Lírio - Mas eu acho que a maioria não faz porque não sabe, porque não tem a consciência que aquilo tá errado.

Aurys - É como diz aqui no texto, a consciência ela é trabalhada, a gente não nasce com ela, a gente vai desenvolver essa consciência.

Tulipa - Pensando sobre o que faz.

De acordo com Kemmis (1987), refletir criticamente envolve, necessariamente, auto-avaliação, análise da posição assumida no quadro da ação e na história da situação vivida. Enquanto atividade social, a reflexão crítica colaborativa pressupõe situações planejadas e organizadas, em que as pessoas envolvidas participam na construção do outro; e, como essa construção não é unidirecional, constroem-se a si próprios. Tendo essas premissas como pertinentes, podemos considerar, como Freire (1970), que, no contexto educacional, refletir de forma crítica implica esclarecer para si e para o outro os fatores que influenciam a ação, inserir a ação no contexto real em que elas ocorrem e estabelecer a análise intencional, deliberada e volitiva das mesmas, tendo como meta a sua reformulação.



Foto 3 - Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), junho de 2004.

A criação de situações que permitisse ao grupo expressar suas opiniões, retomando suas práticas sociais em uma perspectiva de análise e crítica, e o contato com os aportes teóricos pertinentes, viabilizou a passagem do conceito de reflexão a estágios mais elaborados, permitindo-nos compreender que o grupo iniciou o processo de internalização acerca do processo reflexivo incorporando alguns dos seus atributos essenciais.

Nesse processo de reelaboração, o grupo, apoiando-se no conhecimento precedente, construído sobre bases empíricas, ao nível da experiência prática, assimilou, por meio da atividade externa e interna, atributos essenciais para significar reflexão.

O grupo representado por Franci, Neide, Orquídea, Rosa, Dapaz, Tulipa, Girassol, Jasmim, Ana, Fran, Landinha, Malu, e Aurys estabelece relações entre o ato de refletir e suas implicações. Nesse estágio de transição, são discriminados elementos ou atributos essenciais como a “ressignificação teórica e prática” decorrente da reflexão intencional e volitiva e a “elevação do nível de consciência pessoal e profissional”.

As sínteses construídas com base na leitura e discussão do texto e posterior confrontação com as elaborações prévias demonstram que o estabelecimento dessas relações foi fundamental para o desenvolvimento conceptual, pois a compreensão desses conceitos atributos, constitutivos do conceito de reflexão, são essenciais e necessários à sua ressignificação.

Do mesmo modo, a transposição desses conceitos para situações práticas permitiu a apreensão das relações de generalidade que os vinculam em um sistema, possibilitando a

formulação do conceito de reflexão em sua relação com outros conceitos. Dessa forma, mesmo não realizando análises e sínteses em suas formas mais elaboradas, o conceito adquiriu um grau de generalização mais abrangente, em que são abstraídos e generalizados atributos essenciais.

A abstração, destaca Rubinstein (1979, p. 158), permite aos indivíduos passarem das qualidades sensíveis às qualidades abstratas de um objeto ou fenômeno, por meio da descoberta das relações que existem entre estes e nos quais as qualidades abstratas aparecem. Ao passar para a forma abstrata, o pensamento não se separa do concreto, mas volta a esse concreto de modo inevitável, e esse regresso ao concreto está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento.

Ao abandonar o concreto e voltar a ele por meio do abstrato, o pensamento reconstrói o objeto do conhecimento, cada vez, com maior perfeição. Em suas formas superiores, a abstração “é um resultado, um aspecto da mediação ou descoberta de qualidades cada vez mais essenciais das coisas ou fenômenos, através dos seus nexos e relações” (RUBINSTEIN, 1970, p. 158).

No entanto, esses processos são insuficientes sem a análise, que desmembra mentalmente o objeto em partes, elementos ou atributos, e a síntese, que realiza a operação inversa.

O grupo constituído por Chiquitita, Lecy, Papoula, Crisântemo, Lírio, Hortência e Eri, por sua vez, faz a conexão entre reflexão e análise das ações e reconstrução do pensamento. No entanto, essas significações baseiam-se na experiência direta, em que atributos essenciais são discriminados, mas não são isolados, se confundidos com os atributos secundários relacionados ao sensório-perceptivo.

Isso nos leva a reafirmar, com base no entendimento de Vygotsky (2001), que a elaboração conceptual ocorre de modo lento e gradual, por meio da apreensão do conteúdo, volume, nexos e relações entre os atributos e com outros conceitos. O Quadro 8, a seguir, retrata as sínteses elaboradas pelo grupo.

ESTÁGIOS DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE REFLEXÃO	
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE DESCRIÇÃO	<p>“Refletir é uma forma de repensar e avaliar determinadas ações. É analisar conscientemente como agiu? porque agiu assim? “Como agir de outro modo?” em determinadas situações”. Chiquitita, Leczy, e Papoula</p> <p>“Refletir é reconstruir um pensamento lógico, com base nos nossos conhecimentos, experiências, teorias e práticas”. Crisântemo, Lírio, Hortência e Eri</p>
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE CARACTERIZAÇÃO	<p>“Reflexão é um processo que possibilita ressignificações teóricas e práticas com o objetivo de elevar o nível de consciência do indivíduo. É repensar nossas ações”. Franci, Neide, Orquídea, Rosa e Dapaz</p> <p>“Refletir é o momento em que o indivíduo mergulha no seu íntimo para repensar suas atitudes, quer seja socialmente ou profissionalmente”. Tulipa, Girassol, Jasmim e Ana</p> <p>“Refletir é retomar nossas atitudes como ser social, o que possibilita uma nova construção das ações; é criticar a própria ação para reorganizá-la”. Fran, Eli, Landinha e Malu.</p> <p>“Refletir é repensar sobre nossas ações, avaliando as conseqüências das nossas atitudes”. Aurys</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>A reflexão é uma atividade humana intencional e volitiva, movida pela necessidade de desenvolver níveis mais elaborados de pensamento e ação a partir da análise das próprias práticas, processo esse mediado pelo outro e pelos instrumentos socialmente disponíveis. Mediadora</p>

Quadro 8 - quadro demonstrativo do conceito de reflexão.
 Fonte: Dados coletados no segundo ciclo de estudos.

5.1.3 O conceito de educação infantil

Objetivando aprofundar o significado de Educação Infantil e compreender as peculiaridades inerentes a esta etapa específica da educação, nos referendamos no texto: *Educação Infantil; por quê?* Estabelecemos, como nos casos anteriores, um momento para a leitura e outro para as discussões acerca do tema. Elaborado com base nas produções de Kuhlmann Júnior (1998); Luzuriaga (1987); Machado (1991); Craidy e Kaercher (2001); Faria (1999); Lopes (2004); Mayer (1976); Kramer (1999); Oliveira-Formosinho, Kishimoto (2002); e Veiga (1996) dentre outros, o texto retrata a trajetória histórica da educação infantil, dispensando um cuidado especial com as proposições atuais.

As falas a seguir demonstram que o grupo, apoiado no texto, desencadeou a discussão estabelecendo relações entre a forma como as crianças eram educadas na sociedade primitiva e na contemporaneidade, evidenciando a evolução histórica dessa modalidade educativa.

Cimar - Se a gente for ver a educação mudou muito porque antigamente era a família que educava.

Fran - E nas comunidades primitivas a criança aprendia através de uma cultura. A partir da cultura que os mais velhos tinham era passada para as crianças.

Lírio - A gente quando lê o texto vai ver que a educação infantil ela mudou muito né? Quando é no povo primitivo ela aprende de um jeito e agora aprende de outro.

Neide - Hoje a gente pode ver o tanto que evoluiu. A gente observa que cada período tem a sua maneira de ser e como é hoje na LDB. Hoje na LDB é muito diferente.

Aurys - É e a LDB diz lá, os parâmetros curriculares eles enfatizam bem o educar e o cuidar, só que ainda tem aqueles que defendem que a pré-escola não é escola. Ma a sociedade ela exige que seja assim, porque ou a criança sai da pré-escola decodificando, porque eles já produzem os textos eles criam o próprio texto deles, mas ou eles já saem lendo e escrevendo ou não está mais preparando a criança, porque a sociedade ela ta cada vez mais exigente.

Mediadora - É preciso ter clareza das atribuições da pré-escola pra não cometer alguns equívocos, como por exemplo exigir que as crianças dominem determinadas habilidades intelectuais penalizando outras. Acho que não podemos exigir de crianças em idade pré-escolar que fiquem o tempo todo sentadas na sala aula fazendo lições para aprender a ler e escrever.

Rosa - É, mais hoje os pais e até mesmo a sociedade ela exige que a criança saia da pré-escola sabendo ler e escrever, é uma exigência dos pais e o professor é muito cobrado por isso. E os pais quando chegam na escola e as crianças estão brincando eles acham que aquilo é só uma brincadeira, que elas deveriam estar era estudando, fazendo tarefa, essas coisas.

As falas evidenciam que o caráter preparatório da educação infantil ainda está bastante presente, sendo, inclusive, uma cobrança dos pais e da própria sociedade. A compreensão de que o brinquedo infantil é a atividade principal da criança que tem acesso a essa etapa de escolarização, e, nessa perspectiva, o mediador, na apreensão do conhecimento por parte da criança, parece não ser considerado.

A discussão traz à tona algumas concepções vigentes na sociedade que se cristalizam em frases como: “criança vai à escola para estudar e não para brincar” ou “a escola é lugar de tarefas sérias”, conforme alerta Fontana (1997). Nessa forma de compreender a relação escola-brincadeira infantil, está implícito o entendimento de que o brincar infantil é apenas diversão.

Essa proposição nos permite retomar os argumentos de Leontiev (1988), quando argumenta que o brincar infantil é uma atividade séria, visto que no transcurso dos seus brinquedos as crianças se comportam com muita seriedade. No jogo de papéis, por exemplo, as crianças fazem tudo aquilo que enfatizam determinadas relações sociais, agindo com muita seriedade em relação a elas.

Além disso, o caráter de seriedade que caracteriza o brincar infantil não se reduz apenas à atitude das crianças no momento do jogo, brinquedo ou brincadeira, mas,

principalmente, no papel que este desempenha no desenvolvimento do pensamento da criança. Leontiev (1988) nos ajuda a compreender que, incentivada e considerada a atividade principal da criança nessa faixa etária, a brincadeira costuma ser uma importante estratégia pedagógica nesse estágio particular de escolaridade.

O diálogo evidencia também que alguns elementos do grupo reconhecem as especificidades da criança em idade pré-escolar, e dessa etapa do processo educativo, colocando em discussão aspectos importantes do seu conceito.

Fran - É mas a criança da pré-escola, como é que você vai querer prender a atenção dela? Você pode até obrigar ela a ficar sentadinha ali forçada, mas será que ela vai aprender? Então eu acho que é aí que entra a parte do lúdico, a parte da brincadeira, e você tem que ensinar de maneira diferente, pintando, cantando, é aí onde entra a criatividade.

Tulipa - É, o professor tem que ser criativo, ele tem que procurar buscar mais do que ele já tem para passar para as crianças porque o que nem sempre o que a gente sabe tá agradando a eles. A gente não vai ficar toda a vida acomodado, esperando que venha nas nossas mãos, a gente tem que correr atrás, tem que correr atrás para se inovar.

Cimar - Mas muitas vezes o professor tem toda uma teoria, toda uma capacidade de desenvolver uma boa aula mas por acomodação, preguiça mesmo de ir estudar, buscar não torna assim uma aula prazerosa, aí distancia, faz com que as crianças fiquem hiperativas na sala de aula.

Leci - Aqui no texto diz que Erasmo há muito tempo atrás já defendia a importância da preparação do professor. E a gente vê que é assim mesmo, um professor bem preparado faz muita diferença.

Luci - É como a colega falou, que muitos professores estão participando desses programas de formação continuada e estão aprendendo, mas muitos também, por acomodação, deixam de praticar. Mas assim, a gente fica até feliz de vê que alguns professores já estão praticando. Assim, de forma ainda tímida mais estão praticando. Também tem muitos que não estão praticando e muitos que até sabem, mas na hora da prática se acomodam.

Mediadora - Nós temos que ter consciência que a nossa qualificação é importante. A própria LDB aponta essa questão, fala da importância da formação do professor, inclusive da formação continuada. As anteriores não aprofundam a questão da educação infantil, mas tanto a LDB quanto os referenciais procuram deixar claro quais as atribuições da educação infantil e essas atribuições envolvem mais do que apenas educar ou preparar os alunos para ingressarem nas séries posteriores não é?.

Tulipa - Talvez porque é assim, tudo o que a gente sabe, uma coisa vai puxando a outra, e com preguiça de ir buscar mais aí talvez nem faça. E também mudar, mas também não deixar pra trás o que ele já sabe, inovar, mas assim, enquadrar o velho naquilo que é novo, aquilo que é bom.

Mediadora - O nosso conhecimento se constrói assim não é? vamos construindo novos conhecimentos sobre outros já existentes, ou seja, estamos sempre reelaborando nossos conceitos sobre os objetos e fenômenos da realidade, e é claro que isso é importante, mas é preciso que isso faça parte das nossas atitudes, que seja incorporado as nossas atividades práticas.

Aurys - A gente fica feliz quando isso acontece porque quando a gente tava trabalhando o PROFA uma professora disse assim: Deus me livre de ser uma professora como eu era ano passado. Então a gente fica feliz quando ouve uma coisa dessas, um depoimento desses, porque a gente vê que a escola tá mudando.

Mediadora - A educação da criança evoluiu muito, especialmente a partir das novas concepções de criança, da evolução da sociedade e da própria educação. Mas uma coisa continua valendo: o fato de que as crianças aprendem por meio de sua atividade principal e essa atividade principal é o seu brincar.

Aurys - Eu acho que essas questões elas são muito importante, porque a gente só pode saber como ensinar se souber como a criança aprende. Porque às vezes a gente pode até fazer certo sem saber, mas quando a gente sabe o que está fazendo e porque está fazendo aí é diferente.

Dando continuidade à discussão, *Aurys*, embora reforçando a exigência da dimensão preparatória na educação infantil, provoca a discussão sobre o brincar, levando o grupo a reconhecer sua importância como mediador do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Aurys - Também antes na pré-escola era mais a socialização, mas já havia aqueles que defendiam que a socialização favorecia a integração e a integração favorecia o desenvolvimento dessa criança e trabalharia o desenvolvimento das habilidades. Com a socialização a criança aprende a se comunicar. A se colocar, mas hoje é que tá lá, o cuidar e o cuidado mas antes a função da pré-escola era só socializar, não tinha uma compreensão assim de preparar ela pra uma série inicial. Hoje o menino sai com cinco anos e vai direto pra primeira série, então por isso que a exigência é maior e a gente tem que atender essa exigência mas através do lúdico porque através do lúdico dá pra socializar e desenvolver esses conceitos, esses conteúdos.

Tonia - Como a gente pode ver aqui foi com a creche que tudo começou e com a evolução a criança teve acesso a leitura, a escrita e o cálculo, mas tudo começou com a creche, ela foi o embrião.

Girassol - As pré-escolas agora, além da socialização ela já tem essa preocupação com o desenvolvimento global, desenvolvendo os vários aspectos.

Aurys - É, porque é na pré-escola que a criança vai construir sua identidade e autonomia, então o que for bom vai ficar pra sempre, então é o cuidado, porque aquilo que você faz... se você dá bom exemplo a criança vai saber e vai ser do bem ou...e também é nessa idade que ela tem maior capacidade de aprender. E também pelas exigências da sociedade, que acha que a criança com cinco anos ela já tem capacidade de aprender, acho que é por isso que a sociedade exige sempre cada vez mais da escola.

Fran - E se ele se desenvolver bem na pré-escola ele vai ter muito mais oportunidade nas outras séries, nas séries posteriores.

Mediadora - Com relação a essa preparação para a escolarização propriamente dita, alguns autores criticam essa atitude quando ela se torna a principal atribuição da educação infantil. Porque na verdade, mesmo sendo uma consequência natural do próprio processo de escolarização, essa não deve ser a prioridade da educação infantil. É preciso que a gente se lembre que esta faixa etária tem suas próprias especificidades.

Aurys - Se a gente for pensar assim vai tratar a criança como se fosse adulto. Porque tratar como se ele já estivesse na escola mesmo você vai acabar esquecendo do brincar que faz parte da infância, porque eles têm essa necessidade de viver a infância, de viver aquele momento, e também a gente tem falado muito aqui que é desse jeito que a criança aprende.

Aurys - É como a gente vê aqui no texto, antes era só cuidar, depois veio o lado do educar, e agora essas duas coisas estão juntas.

Girassol - Isso é verdade, e às vezes a gente fica preocupada com isso, porque a gente sabe que não é fácil, e sabe também que é preciso estar qualificada pra assumir essas duas coisas, educar e cuidar.

Mediadora - É necessário lembrar que a educação é um processo contínuo, que se prolonga por toda a vida. Com relação à educação infantil, é preciso concebê-la, também, como um processo e considerar as suas especificidades como nós colocamos aí no texto.

A discussão implementada remete a considerar que, atualmente, a educação infantil vem sendo pensada para atender aos aspectos educativo e formativo da criança em idade pré-escolar. Nesse contexto, se insere a questão da formação dos educadores da infância como pressuposto essencial para o reconhecimento da qualidade apregoada, como reconhecem Barreto e Oliveira (1994, p. 11). Para essas autoras:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento.

No tocante aos aspectos específicos da profissionalidade dos educadores da infância, vale ressaltar a profunda interligação entre educação e cuidado, o que alarga, naturalmente, o seu papel. A integração desses aspectos como característica desejável da educação pré-escolar requer de seus profissionais integrar saberes e funções, viver interações alargadas, renovando a disposição para aprender, sentir e fazer. Requer, também, “que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos do amanhã” argumentam Júlia Formosinho e Formosinho (2002, p. 80).

Esses argumentos permitem reconsiderar as especificidades da criança nessa faixa etária, o modo como ela aprende, e a estabelecer como relevante a sua atividade principal, pois é esta que, de acordo com a teoria sociohistórica, ao se desenvolver, governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil nesse estágio da vida da criança.

O processo de ressignificação do conceito de educação infantil, como os demais, partiu do pressuposto de que o pensamento do indivíduo possui uma natureza ativa, e que o processo de desenvolvimento conceptual se efetiva pela explicitação dos elementos ou atributos que constituem os fenômenos da realidade. No contexto das discussões efetivadas pelo grupo, o conceito passou a ser reelaborado à luz das informações e da própria experiência prática, utilizando para tanto a mobilização dos próprios processos mentais de

comparação e análise dos diferentes significados que essa modalidade de ensino adquiriu ao longo do seu desenvolvimento.

Esse processo teve como característica o movimento ascendente/descendente (VYGOTSKY, 2000), por meio do qual, ao conceito de educação infantil, com menor grau de generalidade, possuindo uma base concreta e vivencial, foram incorporados outros atributos. Essa inclusão, por sua vez, possibilitou ao grupo realizar operações mentais de comparação e diferenciação, processos esses fundamentais para a elaboração de abstrações e generalizações.

Do mesmo modo, a inclusão de conteúdos provenientes da experiência pessoal propiciou recuperar aspectos da realidade a qual o conceito se aplica, caracterizado pelo movimento descendente. Nesse sentido, o grupo constituído por Jasmim, Hortência, Girassol, Rosa, Tulipa, Cravo, Orquídea, Margarida e Papoula, partindo de percepções isoladas, em que foram generalizados atributos concretos imediatos, incluiu atributos essenciais que dão especificidade ao conceito

de educação infantil como “educar-cuidar”, “processo contínuo”, “desenvolvimento integral”, “intencionalidade” e “planejamento”.



Foto 4 - Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), setembro de 2004.

Nas sínteses elaboradas por esse grupo são estabelecidas conexões e relações entre esses conceitos (o conceito em si e os conceitos atributos) e discriminados e caracterizados os elementos ou indícios que lhes dão especificidade. Conforme demonstram as elaborações do grupo, houve um avanço qualitativo em suas formulações, proporcionado pelo movimento ascendente em direção à sistematização, abstração e generalizações mais amplas.

Ao participar junto das discussões implementadas acerca desse tema, pudemos constatar que nos significados construídos por Lírio, Violeta e Crisântemo os atributos essenciais e secundários encontram-se mesclados, ou seja, esses atributos relacionam-se pela mera associação dos seus vínculos subjetivos. Nesse estágio de elaboração conceptual, são enumerados os traços exteriores do fenômeno associando elementos diversos a partir de impressões pessoais.

Nesses conceitos em estágio de transição, há indícios ou atributos distintos e não distintos, o que nos leva a concordar com Guetmanova (1989, p. 31-32) que, nesse caso, não é possível distinguir um objeto de outro semelhante. [...]. São distintivos de uma classe de objectos os indícios inerentes unicamente a eles. Por exemplo, o homem tem por indícios distintivos a capacidade de criar meios de produção, a capacidade do pensamento abstracto e da fala.

Para esta autora, um conceito é formado a partir da generalização dos seus atributos essenciais ou substanciais, e tem por meios os processos de análise e síntese, comparação, abstração e generalização dos atributos essenciais. Esses atributos essenciais são destacados dos não essenciais mediante o processo de abstração.

O Quadro 9, a seguir, retrata as sínteses realizadas pelos grupos.

ESTÁGIOS DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE DESCRIÇÃO	<p>É uma parte da educação que cuida, buscando ampliar os conhecimentos adquiridos pela criança na família com o objetivo de desenvolver todas as potencialidades úteis na vida da criança através dos jogos, brincadeiras e músicas. Lírio e Violeta</p> <p>É um processo contínuo que envolve toda a aprendizagem da criança, a ser trabalhado no desenvolvimento, nos conhecimentos que elas trazem de casa e outros que elas aprendem na pré-escola, para o futuro. Crisântemo</p>
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE CARACTERIZAÇÃO	<p>É um processo contínuo que procura desenvolver as potencialidades que cada criança possui para formar sua personalidade. Jasmim e Hortência</p> <p>É uma aprendizagem contínua e essa aprendizagem vai desenvolver a criança como um todo. Girassol e Rosa</p> <p>É um processo de desenvolvimento continuado em todos os aspectos, social, cultural, intelectual e harmônico. Tulipa</p> <p>É a primeira etapa da educação básica que vai desenvolver a criança como um todo, é um processo contínuo, que deve trabalhar o todo da criança (social, emocional e intelectual etc.). Cravo e Orquídea</p> <p>Educação infantil é um processo contínuo de aprendizagem que prepara a criança para aos poucos ampliar seus conhecimentos, onde é educada e cuidada mediante situações que são vivenciadas pelas crianças. A educação infantil é aquela educação que educa e cuida mediante situações planejadas de aprendizagem. Margarida e Papoula</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>Educação infantil é uma prática social organizada e planejada com o objetivo de cuidar e educar as crianças de 0 a 6 seis anos de idade, propiciando as condições para que os sujeitos envolvidos - educadores e educandos- produzam conhecimentos e se constituam mutuamente por meio de sua atividade. Mediadora</p>

Quadro 9 - Quadro demonstrativo do conceito de educação infantil.
Fonte: Dados coletados no terceiro e quarto ciclos de estudos.

5.1.4 O conceito de brincar

Além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação em que a criança constitui significados, possibilitando tanto a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, quanto a elaboração do conhecimento, de forma que a brincadeira infantil pode assumir papel didático, como também ser explorada como elemento mediador do processo educativo.

Nessa perspectiva, a organização das ações pedagógicas no âmbito da educação infantil não deve diferir dos outros níveis de ensino, uma vez que a aprendizagem geralmente ocorre quando se problematiza o conhecimento para o aluno, colocando, por exemplo, uma questão básica que suscite a motivação para a sua resolução (LIUBLINSKAIA, 1979). A apresentação de um problema de forma que ele constitua uma questão real para a criança, um problema a ser solucionado, implica a realização de ações que levem à elaboração do conhecimento, em um processo que se efetiva por meio de uma série de informações articuladas entre si, de modo a promover a superação das contradições e o conseqüente domínio das funções do pensamento.

Desta forma, a brincadeira na educação infantil deve ser pensada na perspectiva de mediar o processo de constituição do indivíduo, levando-se em consideração que a instituição escolar tem objetivos voltados para a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. Na escola, a brincadeira é regida por algumas normas que regulam as ações das crianças, possuindo uma especificidade. Entretanto, o brincar é sempre uma atividade lúdica, e, se deixar de sê-lo, descaracterizar-se-á como jogo, brinquedo ou brincadeira.

Por sua vez, o profissional envolvido com a educação das crianças pequenas tem papel fundamental nesse processo, o que nos leva a afirmar que, se o desenvolvimento das competências necessárias para atuar na sociedade contemporânea exige do profissional do ensino a capacidade de *saber o que fazer e como fazer, torna-se necessário pensar em aprender continuamente*. Desse modo, o aprender requer formas de pensamento em movimento, que se organizam a partir da mobilização das funções mentais orientadas para determinados procedimentos do pensamento lógico de forma sistematizada, em função da resolução de determinados problemas.

Esse processo se inicia na mais tenra idade; por meio da imitação e no transcurso deste, os indivíduos vão, gradativamente, desenvolvendo o seu pensamento, reorganizando e transportando o conhecimento reelaborado para novas situações-problema, conforme ressaltam Nuñez e Pacheco (1997).

O aprendizado dos seres humanos se inicia antes de sua inserção no processo de escolarização. Desde os primeiros dias de vida e por meio da relação mantida com o adulto e com os objetos da realidade, o homem forma conceitos espontâneos sobre os objetos e fenômenos do seu meio social. Esses conceitos constituem o material a partir do qual se desenvolverão os conceitos científicos e as estruturas mentais necessárias ao processo de aprender (VYGOTSKY, 1988).

Tendo esses pressupostos como legítimos, podemos ver, na discussão sobre o tema, o modo como o grupo relaciona os novos pressupostos teóricos às suas experiências práticas, possibilitando compreender que inteirarmo-nos continuamente dos aportes teóricos pertinentes é uma premissa básica para que possamos alcançar maior entendimento acerca das práticas sociais postas em ação por nós e por nossos pares.

Seguindo a mesma sistemática utilizada no estudo dos conceitos anteriores, nos referendamos nos textos: “Brinquedo e atividade principal; o lugar do brinquedo na educação infantil” e “O brincar como estratégia pedagógica na educação infantil”, elaborados pela mediadora, subsidiados por Vygotsky (1989; 1988; 2000); Leontiev (1978; 1988); Luria (1979; 1988); Liublinskaia (1979); Venguer (1986); Wajskop (2002); Davidov (1988); Elkonin (1974); Fontana e Cruz (1997) dentre outros. No primeiro, discutimos sobre o papel do brincar, enquanto atividade principal, no processo de desenvolvimento da criança. O segundo aborda questões metodológicas referentes à utilização do brincar na escola e o papel que o professor assume nesse processo.

A discussão se iniciou por Hortência. O grupo, ao deparar-se com novos aportes teóricos, começa a reorganizar o conhecimento previamente elaborado, comparando-o e confrontando-o com os já internalizados.

Hortência - O que eu achei interessante é que a gente sempre diz que a criança brinca porque é espontâneo e o texto diz que não é espontâneo, e a gente sempre pensou dessa outra forma, eu pelo menos sempre pensei dessa forma.

Lírio - Mas o quando a criança brinca ela brinca espontaneamente, porque se manifesta nela a vontade de brincar. Porque através do brinquedo ela tá mostrando ali as ações dos adultos e demonstrando ali a vontade de brincar, sua vida social, o meio que ela vive

Rosa - Esse texto ele é interessante porque ele traz assim muitas coisas sobre o brinquedo que a gente não conhecia. Assim, a gente até podia acertar às vezes mas não era com essa consciência que a gente tem hoje, assim, de saber porque que é desse jeito, porque por exemplo, a gente vê as crianças brincando e a gente nunca tinha reparado que elas brincam muito mais de coisas que os adultos fazem, aí quando a gente lê um texto desses é que a gente vai prestar mais atenção e ver que é mesmo desse jeito.

Mediadora - Mas como diz aqui no texto, o brincar da criança não é espontâneo mas aprendido. E a partir dessa compreensão de que maneira o brinquedo vai influenciar o desenvolvimento humano?

Fran - Se a gente for ver aqui no texto é quando eles estão imitando as ações que o adulto faz. Eles imaginam primeiro as ações e então eles vão manipular ali através daquele brinquedo. E as brincadeira também elas mexem com o raciocínio da criança, quando elas estão brincando ou mesmo desmontando os brinquedos aquilo vai fazer com que a criança pense, porque ela tá querendo entender como é que aquilo funciona.

Dando continuidade à discussão, a mediadora chama a atenção para aspectos importantes envolvendo o brincar infantil, provocando, assim, a participação das demais componentes do grupo. As falas a seguir permitem entender como vai se desenvolvendo a compreensão sobre a brincadeira e da importância que este assume no cotidiano das crianças nessa faixa etária.

Mediadora - Então podemos entender que os jogos, brinquedos e brincadeiras permitem às crianças se apropriarem do mundo objetivo não é? O brinquedo possibilita à criança compreender o mundo que a cerca. E quanto às relações dos seres humanos entre si, como é que o brinquedo, o jogo ou a brincadeira vai influenciar essas relações?

Fran - Eu acho que é porque quando está brincando as crianças tão desenvolvendo a sua socialização.

Ana - E também a cooperação, porque tem criança que gosta de brincar sozinha mas a maioria não gosta aí elas vão desenvolvendo a socialização e a colaboração, um ajudando o outro. No caso do jogo, o jogo de montar parte aí da ajuda, da colaboração.

Mediadora - Lembra do texto anterior que falava das regras existente nos jogos e de como essas regras influenciam o comportamento humano. Essas regras podem ajudar as crianças a superar o comportamento impulsivo, a planejar as ações que realizam.

Aurys - Aquele egocentrismo que as crianças têm, a gente tem que orientar. E é um dos problemas que as professoras dizem que encontram muito na escola, são as crianças que querem tudo só pra elas, e ficam teimando em fazer só aquilo que elas querem. Nós estamos sofrendo isso na pele, porque tem criança que quer ser o centro, quando as outras chegam perto elas mordem, e só vivem na diretoria porque não aprenderam a conviver.

Mediadora - E a gente não pode esquecer que existe uma estreita relação entre desenvolvimento humano e atividade principal, e no caso da criança essa atividade principal é o seu brincar.

Tulipa - Mas também tem criança que chega no ensino fundamental e só pensa ainda em brincar, daqui que elas se adaptem leva um tempo.

No transcurso da discussão, são destacados aspectos importantes como a socialização, a cooperação e a colaboração, atitudes que podem ser desenvolvidas pela mediação da atividade de brincar. Nessa direção, revisitamos as considerações de Leontiev

(1988), quando afirma que as possibilidades que trazemos conosco ao nascer se transformam em capacidades humanas reais a partir da relação com determinadas causas e em condições favoráveis. Essas causas e condições são encontradas nos diferentes tipos de interação com o meio circundante, inclusive no brinquedo infantil.

As ações da criança pré-escolar, ao brincar, estudar, observar as pessoas, fazendo suas descobertas e imitando o comportamento dos mais velhos, são a causa principal do seu desenvolvimento psíquico.

Nessa mesma perspectiva, Liublinskaia (1979) admite que a natureza ativa do brinquedo infantil é o seu traço fundamental, e, nesse sentido, é por meio dele que a criança em idade pré-escolar atua consigo própria. O brinquedo é antes de tudo uma ação física, em cujo conteúdo se explicita a vida real e em cujo desenvolvimento se efetuam atos físicos complexos e variados, permitindo que a criança exteriorize diferentes formas de atividade psíquica.

Dos tipos particulares de atividade infantil, destacamos a brincadeira criadora, uma vez que esta, particularmente, ocupa lugar especial no cotidiano das crianças em idade pré-escolar. Toda criança saudável gosta de brincar, e este tipo particular de atividade proporciona grande prazer, embora essa não seja uma regra geral da brincadeira.

Nas crianças mais crescidas, a brincadeira decorre como reflexo da realidade em nível mais elevado, incluindo, além das ações e relações das pessoas entre si, os traços morais, juízos de valor, a “visível” preocupação do médico/criança por seu paciente, a responsabilidade da mãe/criança pelo seu filho, dentre outros aspectos. Isso demonstra que, nas crianças maiores, a capacidade de análise das situações cotidianas, e, portanto, do comportamento das pessoas, é transferida para as relações entre os indivíduos e suas qualidades morais.

Demonstra, também, que, no processo mesmo da brincadeira, são assimilados os conhecimentos culturalmente construídos, a sua análise prática, a reprodução, consolidação e domínio dos mesmos. Quanto mais enriquecida a experiência e o domínio da linguagem, mais se alargam as condições do caráter generalizador da realidade.

Logo, é possível dominar os aspectos comuns característicos de um grande número de pessoas e suas respectivas funções sociais. Como nos esclarece Liublinskaia (1979, p. 131), a brincadeira é uma forma de atividade mental dinâmica, “tem a sua expressão

na análise cada vez mais profunda da realidade seguida da sua representação mais autêntica, coerente e generalizada em cada momento”.

As noções infantis, que em princípio costumam ser difusas, adquirem precisão e generalizam-se quando encontram sua expressão nas palavras. Assim, mediante o debate constante do educador com seus alunos, incitando-os a refletirem sobre os diferentes aspectos do brinquedo vivenciado, podem ser despertados os interesses cognoscitivos acerca do conteúdo explorado.

A introdução da linguagem modifica assim, em um grau cada vez mais elevado, o próprio processo de brincar, facilmente observável nos brinquedos das crianças com mais idade, em que predominam, de modo crescente, as conversas das personagens que representam. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil constitui o *locus* privilegiado de desenvolvimento da capacidade de comparar, analisar, abstrair e generalizar; processos esses fundamentais para o período de escolarização propriamente dita.

Ao utilizar plenamente as imagens dos objectos entendidos, a criança procura incluí-los em novas conexões e combinações. Deste modo, o jogo pouco a pouco, transforma-se em criação plástica e literária, cedendo o lugar ao conhecimento indirecto da realidade. (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 132).

Desse modo, é possível compreender que se as causas só atuam em condições adequadas, ou, por outro lado, se os indivíduos só se desenvolvem se o meio for favorável, então é necessário que o adulto, e, por conseguinte, a escola, na figura do educador, organize o processo educativo de uma forma especialmente adequada às crianças, observando as respectivas fases de desenvolvimento que as caracterizam.

Alvarez e Del Rio apud Coll, Palacios e Marchesi (1996) retomam o pensamento de Elkonin (1974), sobre as etapas de desenvolvimento, em que o autor as qualifica segundo a atividade principal que as caracteriza. Neste caso, cada etapa é singular, porque nelas predomina uma forma específica de atividade, provocando mudanças essenciais nas funções superiores e a partir das quais surgem outras formas de atividade.

Para este autor, a atividade principal da criança no primeiro ano de vida é a comunicação direta com o adulto, responsável pelas novas formações psicológicas centrais; no período subsequente, esta atividade é a manipulação dos objetos, por meio da qual são assimilados os modos socialmente elaborados de utilização dos objetos da realidade circundante; na infância pré-escolar, a atividade principal é o jogo, brinquedo e brincadeira,

que proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos; na idade escolar, o estudo, como forma de captação abstrata de informações. No período seguinte, na adolescência, a comunicação social, que tem como conteúdo a interação e os problemas sociais.

Esta periodização apontada pelo autor abre caminho (desde que esse caminho esteja aberto a flexibilizações) para o planejamento das ações educacionais, lembrando sempre que só podemos compreender, de fato, o desenvolvimento humano se pudermos captar o processo, quando surge, e as capacidades no momento em que aparecem e se formam. Nesta perspectiva, torna-se necessário entender desenvolvimento e aprendizagem como fatores em interação mútua e inerentes às situações educativas.

Partindo desse entendimento, é possível compreender que a infância pré-escolar é um período especialmente importante no curso do desenvolvimento do indivíduo. Esta é a fase em que o mundo da realidade humana torna-se um convite à exploração e conhecimento em toda a atividade do ser humano, sobretudo, em seus brinquedos que, neste estágio, ultrapassam a mera manipulação dos objetos.



Foto 5 - Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), outubro de 2004.

É, portanto, a partir da atividade humana, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, que os processos psíquicos superiores adquirem uma estrutura peculiar, historicamente construída, marcadamente colaborativa e essencialmente comunicativa. O conceito de atividade está, assim, associado aos processos que são experienciados pelos homens em suas relações com o mundo e respondem a uma necessidade individual.

A análise psicológica da atividade humana em seus diferentes estágios permite compreender, portanto, como os processos psíquicos se originam, se manifestam e se transformam em relação com os vínculos sociais estabelecidos entre o homem e o mundo.

As falas a seguir demonstram que o grupo procura relacionar as novas elaborações teórico-conceituais às suas práticas pedagógicas.

Mediadora - Então podemos afirmar que o brincar infantil é a forma como as crianças em idade pré-escolar aprendem certo? Mas como será que brincar pode ser usado na sala de aula? O professor deve ter um objetivo com as brincadeiras que propõe na sala de aula?

Aurys - O professor é que tem que ter os objetivos quando for fazer a brincadeira, e é como você até já falou aqui, quem tem que ter o objetivo é o professor. O aluno deve pensar sempre que está só brincando.

Mediadora - Porque do contrário o jogo perde o sentido e passa a ser um objeto didático. E é preciso que a gente tenha cuidado com isso, porque se for destituído do prazer de brincar, o jogo perde a sua dimensão lúdica e a criança perde o interesse por ele.

Lírio - O professor de pré-escola quando ele vai apresentar um trabalho para as crianças, quando ele chega lá ele não pede assim uma brincadeira? Eles ficam pensando que é só uma brincadeira. A maneira como professor é... pede pra criança é diferente mesmo de quando ele pede pro adulto, é diferente, porque a criança quer mesmo é brincar e se você quiser que ela fique agindo como um adulto ela não vai agir assim, ela vai agir é como criança mesmo.

Fran - Ai é totalmente diferente de trabalhar com adulto. Ou o adolescente, nesse caso você já deixa claro qual o objetivo da brincadeira enquanto que com eles, com as crianças não pode. Mesmo porque eles não vão entender.

Lírio - Agora é que eu vim perceber que é isso mesmo, que a gente pode usar os brinquedos das crianças para ensinar a elas todas as coisas, porque se elas aprendem com o brinquedo então a gente pode usar o brinquedo para ensinar tudo a elas. Porque a gente achava que as brincadeiras eram mais pra hora do recreio e na hora da aula era mais sério, que as crianças tinham que ficar mais sérias e mais comportadas senão não iam aprender.

As enunciações a seguir permitem constatar que o grupo desenvolve níveis mais elaborados de consciência acerca das especificidades da criança em idade pré-escolar, e, nesse sentido, o modo de intervir junto a ela nas situações de ensino-aprendizagem requer habilidades particulares.

Hortência - Só que essas atividades não podem demorar muito, porque isso é uma coisa muito séria, nem pode demorar muito e eles gostam de estar variando, eles gostam de observar os objetos, muitas vezes eles começam com uma brincadeira e daqui a pouco se cansam e já querem passar pra outra.

Cravo - Eu acho assim que essa questão do tempo que depende muito de cada criança, tem umas que conseguem ficar mais e outras não.

Lírio - É, vai depender de cada criança, tem criança que fica concentrada muito mais tempo

Margarida - Mas vai depender muito do interesse delas, se for uma brincadeira que elas gostem até que elas ficam bastante tempo.

Lírio - Mas depende mesmo é da criança, ela não costuma ser assim muito atenciosa na hora das tarefas, mesmo que seja uma tarefa que elas gostem geralmente elas dividem o tempo. Fica ali um pouquinho e voltam, é difícil ter uma que faça ali tudo de uma vez, que baixe a cabeça e faça tudo de uma vez sem levantar sem conversar com alguém, é muito difícil.

Mediadora - O que acontece é que a criança nessa idade ainda não desenvolveu a atenção voluntária, então é preciso que a gente tenha cuidado porque elas ainda não conseguem se concentrar por muito tempo nas tarefas.

Margarida - Eu trabalho no maternal e jardim I, então eu vejo que a tenção deles é muito pequena e do maternal é menor ainda, e se é desse jeito o trabalho que a gente desenvolve com eles tem que ser diferente. Os trabalhos têm que ser diferenciados senão eles não vão dar conta de fazer.

Cravo - É importante que a gente esteja sempre diversificando, não fazer sempre o mesmo tipo de tarefa, se a gente der sempre o mesmo tipo de tarefa vai ficar muito monótono e a criança vai perdendo o interesse e não nem querer fazer. Porque por exemplo, toda letrinha que o professor apresenta pra criança é o mesmo tipo de tarefa, então a gente tem que fazer diferente.

Lírio - Esse texto, ele trouxe assim muita novidade pra gente, porque a gente tava no caminho certo mas não tinha a consciência, e agora a gente pode fazer algumas coisas diferente porque e a gente faz e sabendo porque ta fazendo diferente, assim com a consciência.

Aurys - Mas todo mundo fala assim que brincando a criança aprende, que as brincadeiras desenvolvem a criança, mas desenvolve o que? E as crianças? Elas aprendem o quê? Eu acho assim que o brinquedo é mais um recurso que o professor pode usar pra ensinar as crianças. E esse texto ele ta muito bom porque ele traz assim muitas informações importantes. Eu digo isso porque tem muita professora que só coloca a música, ou o CD de história ou entrega o brinquedo pra criança e deixa ela lá sozinha. E esse texto diz que não é assim. O professor tem que planejar as brincadeiras e participar junto com o aluno, explorar a capacidade do aluno. Porque assim, todo professor sabe que o brincar é importante, mas agora a gente sabe porque o brinquedo é importante. Também todo professor diz que brincando a criança aprende, mas agora a gente sabe como é que a criança aprende brincando, que não é só entregar o brinquedo e pronto.

Ana - E também que a criança tem que se sentir brincando.

Aurys - Agora dá pra gente saber que o brinquedo tem que ser planejado, que quando eu for fazer uma brincadeira com meus alunos eu tenho que ter claro que aspectos é que eu quero desenvolver neles.

Ana - Mas a gente tem que fazer também as famílias entender, porque tem muitos pais que reclamam que não vão mandar as crianças pra escola porque lá elas só fazem brincar. Agora a gente pode falar. Se a gente sabe que o brincar é a atividade principal da criança nessa idade e esse brincar é que vai fazer ela aprender, a gente pode dizer isso pras famílias.

Aurys - E com esse material aqui vocês podem argumentar, vocês tem muito mais condição de argumentar com eles com eles e explicar isso que está aqui.

Ao destacar aspectos como a atenção voluntária e o interesse, processos esses intimamente relacionados entre si, as falas nos remetem à posição teórica defendida por Liublinskaia (1979). De acordo com essa autora, a atenção da criança nessa faixa etária distingue-se por uma série de traços específicos, tais como: a atenção das crianças pequenas “salta” constantemente de um objeto a outro; a atenção distrai-se facilmente na presença de qualquer excitador estranho, provocando a sua rápida desconexão; os excitadores móveis,

brilhantes, intensos e inesperados são potencialmente atrativos; uma vez que ainda não pode dominar a atenção, a criança pequena não pode passar à vontade a um novo trabalho; quanto menos idade tanto menor é a capacidade de concentração.

O diálogo a seguir reforça o entendimento de que a concepção compensatória da educação infantil continua, como já constatamos anteriormente, muito presente, não só entre os educadores, mas também nos círculos familiares. Em suas enunciações, as participantes retomam, ainda, questões relacionadas à atividade de brincar e a situações da prática social, desenvolvendo níveis mais elaborados de consciência acerca da sua importância no âmbito da educação infantil.

Aurys - Agora dá pra gente saber que o brinquedo tem que ser planejado, que quando eu for fazer uma brincadeira com meus alunos eu tenho que ter claro que aspectos é que eu quero desenvolver neles.

Ana - Mas a gente tem que fazer também as famílias entender, porque tem muitos pais que reclamam que não vão mandar as crianças pra escola porque lá elas só fazem brincar. Agora a gente pode falar. Se a gente sabe que o brincar é a atividade principal da criança nessa idade e esse brincar é que vai fazer ela aprender, a gente pode dizer isso pras famílias. Eu acho que nós educadores do ensino infantil a gente tem que ter cada vez mais essa consciência a respeito do brincar, porque existe assim uma cobrança muito grande das famílias com aquela questão de ta escrevendo, eles querem que as crianças levem tarefas pra casa. As vezes a gente se sente até pressionado e acaba deixando um pouco a brincadeira. A gente fica sem saber o que fazer porque as mães do maternal já ficam cobrando tarefinhas. É preciso também que eles tenham consciência que não é por ai, não é dessa forma.

Hortência - E mesmo porque elas nem tem maturidade pra fazer isso ainda, esse é o momento de brincar mesmo.

Tulipa - E o professor do ensino infantil também tem que ir vestido adequado, porque tem que brincar, sentar no chão, e se tiver com saia como é que ele vai fazer isso?

Aurys - É por isso que eu acho que vocês devem estudar isso aqui a fundo, pra poder argumentar e fazer os pais entenderem que assim é que ta certo. Isso aqui veio de presente pra nós.

Landinha - E é porque já houve uma mudança muito grande, porque quando começou o ensino infantil aqui no Ipiranga, a idéia que os pais tinham e até alguns professores é que as crianças iam só brincar, sem saber nem porque. Essa era a idéia que as mães tinham. Ai nós convocamos as mães das crianças de cada pré-escola e fomos fazer brincadeiras com elas e dizer: olha, essa brincadeira aqui é pras crianças aprenderem isso, isso e isso. Se tão cobrando novamente, então já é hora de fazer isso de novo.

Aurys - As professoras da pré-escola já vieram falar comigo que estão precisando de brincadeiras novas, porque as crianças já tão pedindo outras brincadeiras, as crianças mesmo é quem pedem. Ontem no planejamento elas pediram que a gente trouxesse uma oficina com brincadeiras novas, porque elas também sentem necessidade e também as próprias crianças ficam pedindo outras brincadeiras.

Ana - O problema também é que as famílias querem um resultado imediato. Elas querem é ver os filhos lendo e escrevendo, e esse processo não é assim tão rápido. Mas para os pais o que importa é isso, e quando eles vêem as crianças brincando pensam logo que elas só estão ali pra brincar e não estão aprendendo nada.

Nessa direção, Nuñez e Pacheco (1997) destacam que tomar consciência de um conceito significa transferir esse conceito do plano da ação para o plano da linguagem e vice-versa; ou seja, recriá-lo na imaginação para que seja possível externalizá-lo por meio das palavras e empregá-lo de modo intencional e consciente. Assim, para que uma transferência ocorra, é necessário que o indivíduo perceba que os conhecimentos e habilidades são aplicáveis em outras situações.

A tomada de consciência de um conceito é um processo que requer determinado nível de maturação desse conceito. A tomada de consciência, esclarece Vygotsky (2001, p. 290), “passa pelos portões dos conceitos científicos”.

Nessa perspectiva, a análise revela que, embora as interações entre os pares tenham alcançado níveis qualitativamente superiores de elaboração em relação ao estágio inicial, como a descrição e a caracterização, as significações construídas pelo grupo não atingiram a sua forma desenvolvida representada pelo conceito científico.

Nesse processo de ressignificação, o grupo constituído por Margarida, Violeta, Papoula, Hortência e Rosa amplia o seu volume, na medida em que são estabelecidos nexos e relações e incluídos no sistema do conceito de brincadeira traços ou atributos, tais como a “apropriação da realidade”, a “situação imaginária” e “situação de aprendizagem”.

Na elaboração desses significados, o grupo avança no desenvolvimento da capacidade de abstrair e generalizar os indícios ou atributos constitutivos do conceito, distinguindo-o em relação a outras atividades. Esses significados encontram-se, assim, em processo de ruptura, apresentando formulações compatíveis com o estágio de caracterização, pois mesmo considerando os indícios essenciais e necessários já mencionados, o grupo não fez referência ao seu conteúdo mais geral, ou seja, não o significou como uma atividade.

O grupo composto por Crisântemo, Lírio, Cravo e Girassol, embora tenham avançado no modo de compreender o ato de brincar não conseguiram abstrair os atributos essenciais e necessários à sua significação, compreendendo-o ora como “instrumento de aprendizagem” ora como “uma maneira de ver o mundo” ou como “ações lúdicas espontâneas”. Nesse estágio de elaboração conceptual, o grupo descreve a brincadeira com base em impressões subjetivas, representando-a a partir de situações pontuais e significados não genéricos.

Conforme pudemos constatar, a participação nos ciclos de estudos com a finalidade de provocar a elevação dos níveis de elaboração do conceito de brincadeira como

atividade principal no período pré-escolar e suas implicações pedagógicas não possibilitou que esse grupo conseguisse transferir o conceito do plano da ação para o plano da linguagem, embora tenha alcançado níveis qualitativamente superiores em relação ao estágio inicial.

ESTÁGIOS DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE BRINCADEIRA	
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE DESCRIÇÃO	<p>O brincar é o instrumento que motiva a criança no desenvolvimento das brincadeiras, buscando interesse e participação. Crisântemo</p> <p>É através do seu brincar que as crianças interpretam o mundo real. Toda brincadeira deve ter um objetivo, pois ela faz parte da aprendizagem da criança, mas também deve trazer alegria e ser prazerosa. O professor pode observar como a criança age diante do brinquedo e descobrir algumas questões relacionadas com a vida da criança, sejam elas positivas ou negativas. Lírio</p> <p>O jogo, brinquedo e brincadeira são de fundamental importância para a criança em idade pré-escolar, pois ajuda a criança a refletir sobre a vida que a cerca e ao mesmo tempo se desenvolve enquanto ser social. Cravo</p> <p>O brincar é o desenvolvimento do imaginário, é a maneira que a criança dispõe para ver o seu mundo de forma satisfatória. Girassol</p>
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE CARACTERIZAÇÃO	<p>O brincar são atividades lúdicas que devem fazer parte do dia-a-dia da criança, para que elas vivam a sua infância e aprendam conceitos que lhe servirão para o futuro e para toda a vida. Margarida</p> <p>O brincar proporciona o aprender fazendo e é no brincar que a criança experimenta, descobre e desenvolve suas habilidades. Papoula</p> <p>O brincar é o elemento por meio do qual a criança cria e recria a realidade. É também uma situação de aprendizagem a ser valorizada e incentivada pelo educador. Violeta</p> <p>O brincar é o meio pelo qual a criança se apropria do mundo adulto através do imaginário e do faz-de-conta que leva as crianças a construírem a sua personalidade como seres humanos. Hortência</p> <p>O brincar é uma atividade prazerosa para a criança. São atividades lúdicas que estabelecem regras e são também atividades que as crianças usam para aprender. Rosa</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>O brincar é uma modalidade de atividade humana possibilitadora de apreensão do conjunto das riquezas produzidas pela humanidade em sua trajetória histórico-social, constituindo a forma através da qual a criança em idade pré-escolar reorganiza seus conhecimentos e se desenvolve. Mediadora</p>

Quadro 10 - Quadro demonstrativo do conceito de Brincadeira.
Fonte: Dados coletados no quinto e sexto ciclos de estudos.

Enquanto ações humanas, e para a criança em idade pré-escolar atividade principal, o brincar constitui sempre situações de construção e transformação de significados, conquistas cognitivas, envolvendo indagações, emoções, afetividade, estabelecimento e ruptura de laços e compreensão da dinâmica interna que perpassa a ligação entre as pessoas. As brincadeiras envolvendo várias crianças, como no ambiente escolar, por exemplo, sempre implicam trocas,

partilhas, confrontos e negociações, possibilitando a construção da individualidade e a inserção do indivíduo na cultura a que pertence.

Mas o valor do brincar não se resume a isso apenas, ele se estende para além dessas fronteiras, interferindo, também, no desenvolvimento de processos psíquicos, tais como a imaginação, a linguagem e o pensamento, segundo admitem os pesquisadores russos aqui mencionados com base nos estudos realizados sobre a atividade de brincar. Esses estudos⁷ mostraram que as situações envolvendo o brincar apresentam à criança as premissas necessárias para o desenvolvimento de processos mentais, como a memória e a atenção voluntárias, comparação, abstração, análise e síntese, processos esses essenciais para elaboração do conhecimento.

Embora, por si só, a brincadeira na escola não constitua a única estratégia mediadora de apreensão do conhecimento e desenvolvimento, podemos afirmar que ela, pelas possibilidades que traz em si, constitui recurso metodológico importante, devendo fazer parte do planejamento dos professores. Do mesmo modo, o brinquedo na escola fornece ao educador uma ferramenta útil à constatação do nível de realização em que as crianças se encontram, suas possibilidades de interação, habilidades consolidadas e em vias de consolidação. A partir dessas constatações, o educador poderá programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo, e que estas sejam adequadas às suas possibilidades reais e também potenciais, permitindo afirmar que a ação educativa deve ser antes de tudo refletida, planejada e posteriormente avaliada.

Cabe ao educador a tarefa de organizar a atividade da criança de modo cada vez mais complexo, definindo-a a partir dos objetivos pretendidos. Vista desse prisma, a brincadeira na escola não poderá ser considerada uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas como atividade principal e fundamental, orientada para a constituição da identidade cultural e da personalidade das crianças que tem acesso a essa etapa de escolarização.

5.1.5 O conceito de desenvolvimento

Para o estudo desse conceito, organizamos as estratégias de intervenção em três etapas distintas: 1) leitura em duplas do texto: “*Desenvolvimento e Aprendizagem na Perspectiva Sociohistórica*”; 2) discussão coletiva; 3) exposição do conceito de

⁷ Por exemplo, Leontiev (1988) “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”, “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar”.

desenvolvimento tomando como referência a leitura e discussão. Referenciados por Vygotsky (1989; 1988; 2000); Leontiev (1978; 1988); Luria (1979; 1988); Liublińskaia (1979); Venguer (1986); Davidov (1988); Elkonin (1974), dentre outros, os referidos textos discutem as concepções de desenvolvimento em diferentes perspectivas, ampliando a discussão sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento tendo o brincar como ferramenta mediadora desse processo.

A discussão se inicia pela mediadora.

Mediadora - Como vocês viram aí no texto, existem algumas concepções de desenvolvimento. Uma delas é a que considera que a aprendizagem não interfere no desenvolvimento. De acordo com essa concepção, é necessário atingir um determinado estágio de desenvolvimento para que ocorra a aprendizagem. A aprendizagem nesse caso seria um processo puramente externo e, nesse caso, não estaria relacionada ao desenvolvimento. Com as experiências que vocês já tem de sala de aula, o que vocês acham?, é assim que o processo ocorre?

Cravo - Vendo aí essa concepção que a criança precisa estar pronta para aprender eu lembrei de uma criança da pré-escola do ano passado. Ela tinha só quatro anos, ia fazer cinco, aí eu falei pra mãe dela que ela não tava preparada pra ir para a alfabetização, ela só rabiscava e não estava preparada. mas a mãe dela mesmo assim quis tirar porque senão ela ia ficar atrasada. Ela foi pra alfabetização e ela tá dando um show lá, a professora dela disse que ela é uma das melhores. E tem menino com seis anos que tá com a idade de sair, mas até hoje não acompanhou a alfabetização. Aí eu vendo aqui o texto eu me lembrei dela.

Lírio - Então hoje sua atitude é diferente não é? Você reconhece que mesmo sem você achar que ela tava preparada ela tá aprendendo e aprendendo até mais do que os outros. Com minha menina também foi assim, quando ela completou quatro anos lá na escola as meninas falaram pra mim que ela não ia ter condição de ir para a alfabetização. Como ela já ia fazer cinco anos aí eu decidi colocar ela na alfabetização mesmo. E ela acompanhou também. Então são conceitos que as vezes o professor mesmo sem querer admitir tá errado.

Crisântemo - Eu tenho um exemplo de um menino que ele morava em São Paulo aí os pais dele vieram embora. Ele nunca tinha estudado em São Paulo, aí ele estudou o primeiro ano no ano passado, e já era tempo dele sair da pré-escola e ele é daqueles que é bem interessado. Eu conversei com a mãe dele e perguntei se ela concordava que ele fosse pra alfabetização, eu falei que ele já tava bem desenvolvido e esse menino ele dá show também, melhor do que os que já estudavam e ele nunca nem tinha estudado em São Paulo.

Cravo - Essa menina que saiu da pré-escola com quatro anos, ontem uma colega chegou lá na diretoria com os textos com aquela música “o sapo não lava o pé” e eu levei pra sala de aula e teve menino que eu achava que dava pra acompanhar essa música e não acompanhou e ela fez tudo direitinho. Ela escreveu tudo direitinho, os outros meninos faziam torto mas ela escreveu tudo certinho, sem sair da linha, quando terminava ela voltava pro começo, e esquecendo poucas letras.

Mediadora - A outra concepção é a que nós, particularmente achamos que é mais coerente, é a que afirma que aprendizagem e desenvolvimento determinam-se mutuamente. Ou seja, a aprendizagem vem justamente impulsionar o desenvolvimento, que é realizado na interação que estabelecemos com nossos semelhantes e com o meio circundante. Nós não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos. É como tá colocado aí no texto: nós nascemos aptos a falar, mas se não convivemos com pessoas falantes jamais desenvolveremos essa capacidade não é mesmo? O que vocês acham?

Aurys - É isso mesmo. A gente só vai aprender se conviver com as outras pessoas. Pode até desenvolver fisicamente, mas as habilidades, a linguagem a gente só vai aprender na convivência com as outras pessoas.

Lírio - A gente pode ver nesses exemplos aí que as meninas deram que não tem idade certa pra criança acompanhar, pra aprender.

Hortência - Depende também do desenvolvimento de cada um porque tem criança de quatro anos e tem outras de três anos e meio e três anos que consegue mais do que aquela de idade mais avançada.

Crisântemo - Na minha sala mesmo tem criança de três anos, três anos e meio que aprende as coisas mais rápido do que umas que já tem quatro anos, então não tem assim uma idade pra aprender, mas vai depender do interesse da criança.

Mediadora- Não podemos esquecer que o nosso papel também é importante não é?

Aurys - Aqui no texto ta bem claro essa questão da importância das interações que são estabelecidas entre a criança, criança-criança e da criança com o adulto, e é isso que vai favorecer, como diz aqui no texto, o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas.

O modo como o grupo estabelece relações entre a concepção inatista e suas próprias convicções, advindas da experiência prática cotidiana, permite reafirmar que o processo de internalização é determinado pelo contexto sociohistórico, a partir das experiências acumuladas na dinâmica do cotidiano pessoal e profissional, nas interações com outro e pela reflexão sobre as práticas sociais desenvolvidas. Nesse sentido, o grupo passa a refutar os pressupostos inadequados para a compreensão de desenvolvimento propiciada pelo contato com os aportes teóricos pertinentes, confrontando-os com suas próprias experiências profissionais.



Foto 6 - Ciclo de Estudos Reflexivos - Ipiranga (PI), novembro de 2004.

O materialismo histórico e dialético nos ajuda a compreender que a consciência tem a sua origem nas condições materiais e sociais de vida humana. Nessa perspectiva, o trabalho, enquanto atividade que transforma a natureza, transforma também a natureza humana, ocorrendo, simultaneamente, a evolução da consciência. A consciência é, assim, a forma suprema ideal de reflexo do mundo, surgida com base no trabalho ou na atividade humana.

Nos diálogos seguintes, as participantes argumentam sobre o papel do professor no processo educacional, reconhecendo a importância da qualificação profissional, que tem como consequência o agir consciente.

Fran - E também do papel do adulto pra direcionar a conduta da criança, porque as coisas que elas fazem elas não tem assim muita segurança do que estão fazendo e aí é onde entra a nossa parte, pra orientar, pelo menos de uma forma que elas não observem muito. Assim, tem que ter habilidade pra fazer isso, tem que ter essa didática pra direcionar um caminho que seja mais correto, que você acha que é mais correto.

Mediadora - É isso mesmo, nós acreditamos que o professor tem esse papel, de orientar e de conduzir a criança nesse processo de desenvolvimento, de forma adequada é claro. Às vezes a gente encontra alguns professores que acham que as crianças devem fazer tudo sozinha, que não podem apontar os erros da criança pois ela é quem deve descobrir por si só esses erros. Nós acreditamos que se fosse assim não precisaria do professor, acreditamos que o professor deve sim apontar os erros, ou melhor dizendo, o professor precisa sim levar as crianças a descobrirem os seus erros, por meios dos questionamentos e das indagações. Eu acredito que é isso que vai caracterizar a construção do conhecimento por parte da criança.

Girassol - Eu queria só completar que nós professores a gente tem que orientar nossos alunos pra que eles possam ir pelo caminho certo, não pode deixar eles fazerem tudo sozinho, sem orientação.

Landinha - Uma intervenção desse tipo: a criança diz assim: professora eu não sei fazer isso e a professora diz: sabe você sabe, pode fazer que você faz, você sabe.

Mediadora - Também é bom que a gente saiba que em cada estágio do nosso desenvolvimento nós reagimos de forma diferente frente às situações. E também que nós não podemos compreender esses estágios como algo fechado entre muros. Porque vejamos, as pessoas têm capacidades diferentes, enquanto umas pessoas aprendem mais rapidamente, outras precisam de um tempo maior, algumas crianças por exemplo, aprendem a andar com um ano, outras só vão andar com um ano e meio, são as diferenças individuais que precisam ser respeitadas. E é preciso que a gente compreenda bem essa questão de como as crianças se desenvolvem, e quais são os fatores que interferem nesse desenvolvimento.

Ana - E é como já foi colocado aqui, o professor ele precisa saber que a criança precisa de orientação, precisa saber aquilo que pode e o que não pode fazer.

Tulipa - É como diz aqui no texto que a criança vai assimilar o que é bom e o que é mau e assim a gente precisa de comportar de uma maneira que não vá prejudicar a criança no futuro não é isso? Porque ela vai imitar o professor, e ela tem que imitar o que é certo e não o que é errado.

Lírio - A gente tá descobrindo que não tá assim muito longe, tá mais ou menos sabendo lidar com as crianças, tá mais ou menos no caminho certo. Nesses encontros a gente tá descobrindo muito mais novidades e aprendendo muita coisa que a gente pensava que era certo, e também a

gente já tem a consciência que a gente ainda precisa aprender muito pra não prejudicar tanto as crianças.

A discussão implementada pelo grupo possibilitou o crescimento intelectual, desvelando concepções e provocando a reorganização do conhecimento em níveis mais elaborados, especialmente quanto ao papel que o professor assume nas interações escolarizadas. Suas significações recuperam os argumentos de Gómez (1992), para quem o papel do professor pode ser compreendido de duas maneiras distintas.

Na primeira delas, o professor é considerado um técnico – aquele que se subordina às regras advindas das teorias e técnicas científicas; na segunda, o professor passa a ser compreendido como prático autônomo – aquele que a partir de suas reflexões decide e cria, no exercício mesmo de sua prática profissional. No primeiro caso, o professor tem um papel instrumental, e apenas executa as prescrições teóricas de outrem; no segundo, o professor é o sujeito de sua ação, toma decisões e as executa, levando em consideração o contexto sociohistórico.

O professor reflexivo compreende que ensinar e aprender são um ato acima de tudo social, e, por isso mesmo, tende a aliar o conhecimento construído pela humanidade em sua trajetória histórica ao conhecimento científico, para interpretar a realidade em que atua e interatua com seus parceiros sociais. O compromisso do professor reflexivo não é apenas com a educação de seus alunos, mas também com a sociedade, pois, como afirma Zeichener (1993, p. 19), “os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta ‘Gosto dos resultados?’ e não simplesmente ‘Atingi meus objetivos’”.

As falas seguintes revelam o modo como o grupo desenvolve a consciência sobre a importância de suas intervenções no processo educacional, de como a linguagem tem influência decisiva nos processos interativos, e ressaltam, ainda, as atitudes necessárias ao profissional envolvido com a educação das crianças pequenas.

Mediadora - Na educação infantil as crianças assimilam muito rapidamente o que vêem, o que ouvem, e da mesma maneira elas esquecem também muito rapidamente o que ouviram, o que fizeram. Aí é importante que o professor saiba disso pra que ele possa promover a consolidação dos comportamentos considerados desejáveis e fazer com que os comportamentos indesejáveis desapareçam. E como ele vai fazer isso?

Landinha - A intervenção do professor nesse caso deve ser muito habilidosa, ele tem que chamar a atenção mas é preciso saber como fazer isso.

Crisântemo - É como diz aqui no texto que a linguagem regula o comportamento da criança não é?

Lírio - Aí eu acho que cada vez que o professor chega numa sala de aula de pré-escola ele tem que ter uma conversa informal com as crianças antes de começar a aula, pra ela ficar sabendo o que vai aprender, tem que fazer isso, antes de começar uma estória por exemplo.

Papoula - Aí como você já falou que a pessoa só aprende aquilo que lhe interessa, o professor deve chamar a atenção da criança pra aquilo que ela vai aprender pra que ela fique interessada.

Tulipa - É importante que o professor diversifique as atividades, procurar maneiras que a criança aprenda mais rápido, tem que inovar porque se todo dia ele chegar e fizer tudo do mesmo jeito as crianças não vão aprender e vão ficar desinteressadas.

Mediadora - Foi bom você tocar nesse ponto porque aqui no texto nós fazemos um comentário sobre esse assunto lembram? Ou seja, sobre a forma como o professor pode levar as crianças a construírem o seu conhecimento a partir das ações desenvolvidas em sala de aula. Ele pode até repetir uma história várias vezes, desde que sejam acrescentados elementos novos a cada recontagem. Se repetir a mesma história sempre do mesmo jeito, de acordo com a autora que a gente cita no texto, é infrutífero, porque a criança já não estará fazendo nenhum esforço mental, não haverá nenhum desafio a superar, não haverá nenhum problema a resolver.

Tulipa - E a gente já tem experiência que se a gente contar a mesma história sempre do mesmo jeito elas acabam nem escutando mais o que a gente diz, ficam conversando com o colega.

Ana - Toda criança adora história infantil, mas nós já observamos que quando a gente coloca a história só pra eles ouvirem, no CD, com o tempo ela passa a ser desinteressante pra criança. É bom quando você mesmo vai contar a história, elas gostam mais, porque você vai mudando, vai fazendo gestos eles se prendem mais na história, participam mais.

Tulipa - E também é preciso saber contar, porque se você só contar daquele jeito assim morto, sem entusiasmo, eles nem vão participar.

Ao expressar suas opiniões sobre o papel do professor nas interações estabelecidas no ambiente pré-escolar, o grupo recupera aspectos importantes da mediação do professor no processo educativo da criança em idade pré-escolar, tais como a necessidade do diálogo, o interesse e a participação do professor nas tarefas propostas.

A teoria sociohistórica admite que, para alcançar um estágio mais elaborado de pensamento e ação, é preciso dispor de tempo, posto que os conceitos, como estruturas mentais, necessitam de abstrações e generalizações em níveis cada vez mais complexos para se desenvolver; do mesmo modo que os conhecimentos trabalhados precisam ser captados, assimilados e depois aplicados satisfatoriamente, servindo de base para outros. Logo, é correto supor que existe um tempo necessário para que os indivíduos possam evoluir de um estágio a outro, e a ligação desses estágios entre si os impede de saltar etapas.

As questões relativas à forma como as crianças aprendem são destacadas, demonstrando que, por meio das interlocuções estabelecidas, o grupo passa, progressivamente, a compreender que a construção do conhecimento por parte das crianças precisa de uma intervenção adequada e que o professor precisa conhecer a sua dinâmica.

Mediadora - É importante a gente sempre estar atento à questão da capacidade de concentração das crianças nessa faixa etária. Elas ainda não desenvolveram a capacidade de voluntariamente manterem a concentração em determinados objetos por um longo período de tempo. Nós já desenvolvemos essa capacidade. Se a gente quer passar num concurso, por exemplo, somos capazes de, voluntariamente, voltar a nossa atenção para os conteúdos que serão exigidos no concurso. Procuramos o material necessário, escolhemos um lugar tranquilo, ficamos sem dormir, pra aprender o necessário pra ser aprovado não é? Mas a criança ainda não desenvolveu essa capacidade, e é por isso que a gente não pode agir da mesma forma com elas vocês concordam? Então vamos discutir um pouco sobre as dificuldade das tarefas?

Tulipa - Mas também é necessário que o professor demonstre ânimo, porque tem muito professor que parece que já morreu, fica ali na frente dos alunos, desanimado, ai as crianças também ficam assim, não se interessam. E também tem muito professor do ensino infantil que ta ali porque não tem coragem de assumir outras séries, não tem coragem de estudar mais pra se preparar melhor ai fica ali mesmo no ensino infantil porque é mais fácil.

Aurys - E o professor da educação infantil ele tem mais importância do que o professor do ensino fundamental, tem que ser escolhido a dedo. E outra coisa que eu concordo aqui com o que você colocou no texto é que o professor precisa conhecer o que o aluno já sabe pra ele poder planejar suas aulas. O professor que é comprometido tem que fazer isso.

Mediadora - E com relação à dificuldade das tarefas? Como o professor pode articular essa dificuldade às capacidades que os alunos já desenvolveram?

Crisântemo - Esses conhecimentos são importantes pra gente saber, por exemplo, as atividades que a gente deve levar e propor para os alunos, porque se não for interessante ele nem vai querer fazer e isso a gente observa na prática da gente.

Cravo - Às vezes a gente leva umas atividades e eles não querem fazer e a gente só pensa que é porque eles são desinteressados pelos estudos, não querem aprender, e a gente vendo agora a gente sabe que é porque a atividade não é interessante. Também é importante que a gente faça eles trabalharem em grupo porque assim eles vão ajudar uns aos outros e vão aprender mais.

Cravo - Às vezes eu acho que funciona e às vezes que não funciona essa ajuda do outro que sabe mais. A gente aprendeu que deve trabalhar com as crianças em grupo, juntando a que sabe menos com a que sabe mais, mas quando eu faço isso o que sabe mais não tem paciência de ensinar o outro e acaba fazendo a tarefa por ele aí é que ele não aprende mesmo. Já tem uns que ajudam e as vezes eu acho que dá certo mais também que não dá certo às vezes.

Lírio - É como eu disse antes, a gente ta mais ou menos no caminho certo mas a gente precisa aprender muita coisa ainda, tem muita coisa que a gente não sabe.

A concepção dialética admite que a fonte do processo de desenvolvimento são as contradições internas. Assumindo essa perspectiva, Liublinskaia (1979) argumenta que, se considerarmos que o processo de desenvolvimento se realiza por meio de um movimento constante, então é preciso saber distinguir tanto os períodos de acumulação quantitativa latentes quanto aqueles sensíveis à reestruturação qualitativas.

Do mesmo modo, se admitirmos que a contradição interna é a força impulsionadora deste desenvolvimento, torna-se bastante claro que os períodos em que surgem essas contradições “coincidem com a época em que se acumulam mudanças inapreciáveis que, periodicamente, se manifestam sob uma reestruturação, mais ou menos brusca, da consciência em desenvolvimento” esclarece a autora (Ibid., p. 53).

Em outras palavras, essa reestruturação, que caminha ao lado das diferentes etapas que caracterizam o desenvolvimento do indivíduo, produz-se como um processo de transição qualitativa e quantitativa, contínua, nem sempre diretamente observável de imediato. As mudanças qualitativas caracterizam a passagem às etapas seguintes, considerando, todavia, que essas etapas não devem submeter a criança à idade cronológica ou estabelecer limites rígidos e fixos.

Na verdade, esse é um aspecto delicado, pois, mesmo sendo um organismo, estando, por conseguinte, sujeito às leis biológicas gerais, as mudanças relacionadas com a idade dos seres humanos dependem, em grande medida, das condições de vida a que são submetidos ao longo da sua existência e do conteúdo das experiências vivenciadas. Dessa forma, a maturidade do organismo, caracterizada por ossos e músculos, assim como os demais órgãos do corpo humano, é determinada pela idade; entretanto, podem ser alteradas, acelerando ou atrasando o seu desenvolvimento, dependendo das condições em que vivem.

Sendo o desenvolvimento um processo contínuo e integrado, a maturidade exerce certa influência no desenvolvimento psíquico do indivíduo, determinando, desse modo, que não podemos negar por completo o papel da idade na organização do trabalho pedagógico, mas antes considerar que a organização da vida da criança pré-escolar, no seu conjunto, é a causa principal do seu desenvolvimento psíquico.

Essa compreensão faz com que os educadores não ignorem a continuidade necessária à organização do trabalho pedagógico, tendo claro que tanto é infrutífero ensinar a criança aquilo que ela não está preparada para aprender, quanto insistir naquilo que já foi consolidado. Assim, importa, sobretudo, conhecer as possibilidades da criança em cada etapa específica, para que, apoiando-se nelas, o educador possa criar as condições adequadas de ensino-aprendizagem, promovendo a formação de novas associações e a elaboração de conhecimentos cada vez mais complexos, cuja conseqüência é o aperfeiçoamento dos sentimentos humanos, o desenvolvimento da vontade racional, das capacidades e traços da personalidade.

Ao admitir que os profissionais que se dedicam a mediar o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar precisam conhecer a sua dinâmica, é que, no processo de reelaboração do conceito de desenvolvimento, partimos dos conhecimentos já internalizados pelo grupo. Esse procedimento exigiu das participantes a mobilização de suas construções anteriormente consolidadas relacionadas às vivências e experiências imediatas. Nesse estágio de elaboração, os elos estabelecidos apresentavam-se, como pudemos constatar em seus

conhecimentos prévios, difusos e desordenados. Deste modo, o contato com novos aportes teóricos, propiciado pela interação entre as participantes, permitiu a sua extensão e a reorganização dos atributos essenciais e secundários, em uma nova base de generalização; e, sobre esta, foram estabelecidos nexos e relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme pudemos constatar, as situações de interlocução colaborativa mediadas por parceiras com diferentes níveis de experiência e conhecimento propiciaram a redução das formulações vinculadas ao empírico-perceptivo, chegando a pensamentos mais generalizantes. A importância desses contextos se evidenciou quando constatamos o favorecimento de reelaborações com níveis de consciência qualitativamente mais sólidos, como demonstra o significado emitido por Girassol; embora esse significado ainda guarde resquícios de uma concepção em que o desenvolvimento, necessariamente, precede a aprendizagem.

O desenvolvimento é o despertar para a aprendizagem, pois ambos estão interligados. As crianças se desenvolvem através do uso de suas funções psicológicas e através da interação com o meio e outros indivíduos. Girassol

A compreensão de que aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados e que este é um processo contínuo demonstra que o grupo composto por Girassol, Fran, Ana, Jasmim, Hortência e Rosa internalizou esses atributos essenciais constitutivos do conceito, embora ainda não seja possível expressá-lo em toda a sua generalidade. Por outro lado, as sínteses elaboradas por Violeta, Cravo, Margarida, Papoula, Crisântemo e Lírio revelam avanços compatíveis com o estágio de descrição, pois, mesmo ampliando a compreensão acerca do mesmo, ainda não foi possível abstrair e generalizar seus atributos essenciais nem desvinculá-lo da experiência cotidiana.

Da mesma forma que, mesmo enumerando o atributo essencial “aprendizagem”, o grupo ainda não consegue estabelecer os nexos e relações necessárias à sua significação nem incluir outros atributos essenciais à sua ampliação. Dessa forma, não foi possível, ainda, significá-lo como um “processo contínuo”, mas apenas como um momento pontual na vida da criança, conforme retrata o Quadro 11 a seguir.

ESTÁGIOS DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO	
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE DESCRIÇÃO	<p>A criança se desenvolve brincando, pois o brincar é uma atividade que agrada muito as crianças e atua como potencializadora do conhecimento. A brincadeira na pré-escola é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, fazendo elas desenvolverem as suas capacidades como a atenção, a memória e a imaginação. Violeta</p> <p>É por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras que as crianças em idade pré-escolar se desenvolvem mentalmente, e sua aprendizagem torna-se prazerosa e significativa. Cravo</p> <p>Desenvolvimento é quando a criança já consegue expressar desejos, anseios e necessidades, e também quando pára para ouvir os outros. Margarida.</p> <p>Através da experimentação a criança se desenvolve e aprende a controlar seus movimentos e a estabelecer a ordem no seu mundo. Papoula</p> <p>Desenvolvimento o despertar da criança na construção da aprendizagem. Crisântemo</p> <p>Desenvolvimento é quando a criança descobre as coisas do seu mundo, quando ela interpreta o mundo real nas suas brincadeiras e assim ela aprende. Lírio</p>
CONCEITOS EM ESTÁGIO DE CARACTERIZAÇÃO	<p>É o processo pelo qual o indivíduo adquire capacidade de evoluir social, intelectual e culturalmente. É quando a criança está crescendo, não só fisicamente, mas também mentalmente, intelectualmente através do lúdico. É quando ela está se apropriando do mundo. Fran</p> <p>Desenvolvimento é um processo que ocorre de forma gradativa, necessariamente estimulado e orientado. Ana</p> <p>Desenvolvimento é adquirir habilidades tanto no sentido físico quanto intelectual. É o aperfeiçoamento das capacidades da criança. Rosa</p> <p>Desenvolvimento são todas as capacidades que a criança adquire com o meio em que vive e se relaciona. Partícipe Jasmim</p> <p>Desenvolvimento é a habilidade que cada indivíduo tem de crescer, aprender e interagir com o mundo físico, emocional e social. É o momento em que a criança está se apropriando do mundo, está construindo o seu conhecimento, ampliando esse conhecimento, está se desenvolvendo tanto no físico como na mente, no seu modo de ser e de aprender. Hortência</p> <p>O desenvolvimento é o despertar para a aprendizagem, pois ambos estão interligados. As crianças se desenvolvem através do uso de suas funções psicológicas e através da interação com o meio e outros indivíduos. Girassol</p>
CONCEPTUALIZAÇÃO	<p>O desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente pelos signos e pelo outro, em que os indivíduos, de forma interativa, internalizam os modos culturalmente construídos de pensamento e ação, desenvolvem habilidades e tornam-se capazes de organizar, deliberadamente sua própria atividade. Mediadora</p>

Quadro 11 - Quadro demonstrativo do conceito de desenvolvimento.
Fonte: dados coletados no sétimo e oitavo ciclos de estudos.

Os pressupostos Vygotskyanos admitem que parceiros em situação de interação dialógica influenciam-se mutuamente, provocando a elevação dos níveis de elaboração conceptual. Ao defender a construção do conhecimento socialmente compartilhada, o pensamento de Vygotsky (2001) encontra-se com o nosso, quando reafirmarmos, por meio das bases empíricas aqui descritas, a importância da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento humano.

Ao assumir essa perspectiva, demonstramos, por meio de nossas análises, que as integrantes do grupo: “A Reflexão Dialógica como ressignificação da prática pedagógica: um projeto de educação continuada” reelaboraram, de acordo com as condições de cada uma particularmente, os conceitos trabalhados nos ciclos de estudo em níveis de maior sistematização.

Esses conceitos, que no início do processo se encontravam em estágio espontâneo de elaboração, foram ressignificados, ganhando novos atributos e passando a estágios

qualitativamente superiores e diferenciados, ultrapassando as formulações vinculadas ao empírico-perceptivo.

Pudemos constatar que as ações colaborativas propiciaram a reconstrução dos conceitos de colaboração, reflexão, educação infantil, brincadeira e desenvolvimento, observando, obviamente, as limitações inerentes ao próprio processo de formação e desenvolvimento dos conceitos humanos; posto que, como afirma Vygotsky (2000), a elaboração conceptual necessita de um longo processo de aprendizado e desenvolvimento, tendo como suporte básico às interações sociais.

Ressaltamos, ainda, que cada participante, particularmente, alcançou níveis mais amplos de elaboração conceptual, considerando as experiências pessoais e profissionais em relação com as possibilidades interativas de pensamentos e experiências do grupo.

O capítulo seguinte retrata o modo como as professoras e partícipes interagem colaborativamente nos processos reflexivos inter/intrapessoal, utilizando como ferramenta mediadora o videoteipe.

CAPÍTULO VI – O OLHAR PARA SI NO OLHAR DO OUTRO

A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico.

Wanda Maria Junqueira Aguiar

A reflexão é uma atividade que propicia a reconstrução de teorias e práticas, uma vez que permite aos sujeitos questionarem criticamente suas ações e os referenciais teóricos norteadores dessas ações. As situações possibilitadoras dessa atividade abrem espaço para que deixe claro para si e para o outro *o que o sujeito faz, como faz, porque faz* e, sobretudo, que possam reformular o seu pensar e o seu agir.

Nesta perspectiva, Perrenoud (2002) postula que a formação do profissional reflexivo não pode ignorar a análise das práticas, e que esse processo supõe um duplo vínculo: as análises realizadas em grupo podem servir de iniciação para a prática reflexiva pessoal; as análises coletivas podem oferecer um apoio ou um método, e, nesse caso, esta formação profissional poderá ser compreendida como um processo de formação.

Quando tem por objetivo a transformação das atitudes das pessoas em relação à ação profissional desenvolvida, a análise das práticas supõe a realização da reflexão sobre si mesmo e o que foi realizado na concretude das ações. Supõe, também, tempo, esforço e o olhar do outro, pois este estimula o questionamento e, por conseguinte, o desenvolvimento da consciência acerca das escolhas feitas.

Desta forma, mesmo que a idéia de reflexão *na ação e sobre a ação* esteja intimamente relacionada a nossa experiência no mundo, a noção de prática reflexiva se inscreve no âmbito do diálogo reflexivo com a situação problemática concreta, ressalta Schön

(1987). Ainda nessa perspectiva, esse autor (1988), compreendendo que a reflexão está relacionada à ação, destaca a necessidade do processo reflexivo no desenvolvimento profissional docente.

Romero (1998) destaca que uma das grandes contribuições de Shón (1987) foi justamente a introdução dos termos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. Esses termos vêm contribuir para que os participantes do processo reflexivo se situem em relação à dimensão do tempo. Conhecer-na-ação significa conhecer uma determinada atividade, e se manifesta no saber-fazer exercido no desenvolvimento desta atividade.

A reflexão-na-ação implica o agir no transcurso da ação, em que o indivíduo é capaz de perceber, intervir e adequar sua ação frente às adversidades, de modo a atingir seus objetivos. A reflexão-na-ação revela a interação direta do agente com a ação desenvolvida. A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, remete à avaliação de uma ação já realizada

Consideramos, como Smyth (1987), que a reflexão crítica constitui a ferramenta propiciadora de desenvolvimento dos processos colaborativos, conduzindo os parceiros envolvidos a ressignificarem suas práticas. Nessa mesma direção, Kemmis (1987) entende que refletir criticamente possibilita analisar e compreender as situações pedagógicas, permitindo a transformação das próprias práticas.

Em conformidade com esses pressupostos, iremos analisar nas sessões de reflexão o agir das partícipes em seu contexto profissional, o modo como pensam e desenvolvem sua atividade e como reconstróem seus próprios modos de pensar e agir em colaboração com seus pares.

Nesse sentido, as sessões de reflexão inter/intrapessoal foram organizadas em dois momentos distintos: no primeiro, as partícipes, por meio da introspecção, colocaram-se frente ao seu fazer pedagógico. Esse exercício foi feito por cada uma, individualmente, com o auxílio da filmagem e a produção do videoteipe.

O segundo momento, constituindo o espaço de reflexão colaborativa, foi aberto ao grupo, para que, por meio de questionamentos, fossem criadas situações favoráveis à reconstrução de suas práticas, viabilizadas pelo olhar do outro e pelo exercício coletivo da reflexividade.

6.1 Um olhar sobre a própria ação

A teoria sociohistórica explicita que a atividade humana é um processo que nos permite perceber, conhecer e ressignificar os fenômenos. É um processo que se caracteriza pela execução de uma ação em que motivos e objetivos coincidem.

Em sua essência, o conceito de atividade reflete a relação do sujeito como ser social inserido na realidade, relação esta que é sempre mediada. A forma inicial e universal desta relação, esclarece Davidov (1988), são as mudanças instrumentais em direção a uma finalidade realizada pelo sujeito; ou seja, é a prática material produtiva dos indivíduos. Sobre esta base laboral criativa, surgem e desenvolvem-se outras formas de atividade (artísticas, religiosas, cognoscitivas...).

A introdução do conceito de interiorização na Psicologia traz a possibilidade da adequada compreensão da origem das operações internas de pensar. O processo de interiorização (ou internalização), que se caracteriza pela transformação de processos externos materiais em processos internos mentais no plano da consciência, permite entender a atividade psíquica interna como originalmente decorrente da atividade externa.

Esta posição defendida por Vygotsky e seus colaboradores provém da análise da atividade especificamente humana produtiva, que utiliza os instrumentos como mediadores e que é social, desenvolvendo-se mediante a necessária cooperação e comunicação entre os indivíduos, propiciando as condições para que estes, por meio de sua atividade, absorvam a experiência socialmente construída.

É portanto, a partir da atividade dos seres humanos que os processos psíquicos superiores adquirem uma estrutura peculiar, historicamente construída, marcadamente colaborativa e comunicativa. O conceito de atividade está, assim, associado aos processos que são experienciados pelos homens em suas relações com o mundo que o cerca e respondem a uma necessidade individual.

A atividade humana, destaca Davidov (1988), é um sistema estruturado, mediatizado pelo reflexo psicológico que orienta o indivíduo no mundo objetivo e está relacionada à vida social em todas as suas formas. Em outras palavras, toda e qualquer atividade, independente da sua estrutura, condições e formas de desenvolvimento, está incluída em um sistema de relações sociais.

A atividade de cada indivíduo em particular está, desse modo, vinculada ao lugar que este indivíduo ocupa na sociedade, observando-se, obviamente, as condições em que se vão formando as circunstâncias individuais. Nesse sentido, a vida social e coletiva permite ao indivíduo distanciar-se da própria atividade, representando-a como algo possível de ser modificada. Para que isso ocorra, é necessário, no caso da prática pedagógica, que o professor desvele para si e para seus pares *o que faz, como faz e porque faz*.

Tendo esses argumentos como referência, podemos compreender que a atitude reflexiva requer dos professores a indagação constante das conseqüências do seu ensino, entendendo que, se a nossa maneira de agir é uma construção histórica e que o mundo está em constante evolução-transformação, então é preciso que se recriem, rotineiramente, contextos interativos, em que parceiros com objetivos comuns realizem trocas e desenvolvam-se.

A reflexão torna-se, desta forma, algo que se constrói subjetivamente, a partir de interações sociohistóricas e perpassam as relações sociais, sendo apropriadas por outros indivíduos do grupo social.

6.1.1 A análise da partícipe Jasmim

Jasmim realizou a sua reflexão respondendo a 21 (vinte e um) questionamentos. Destes, 07 (sete) foram direcionados para descrever a prática pedagógica no contexto da aula; 08 (oito) para informar o seu envolvimento nas situações de ensino-aprendizagem; 06 (seis) para confrontar os conhecimentos formais recém-adquiridos com as teorias (formais e informais) que orientam as ações desenvolvidas; e 01 (uma) voltada para a ressignificação de sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Jasmim realizou sua análise conforme está explicitado no Quadro 12, a seguir.

DESCREVENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA

Essa aula foi dada no início do ano na minha turma de Jardim II, no Pré- Escolar Maricas Lopes, a faixa etária de cinco anos, são 18 alunos na turma, são alunos da zona urbana de Ipiranga. Pra organizar essa aula eu me baseei nos estudos do PROFA que a gente estava participando. O objetivo dessa aula foi fazer com que os alunos conseguissem ler e escrever mesmo que de forma não convencional. As estratégias que eu usei foram: cantar a música “boi da cara preta” de várias formas, alto, baixo, só meninos, só meninas, perguntar onde começava a música, onde terminava, qual a primeira palavra da música, dizer as letras que formavam aquelas palavras. Na hora das atividades de rotina a turma estava em semi-círculo, mas quando foi na hora de ordenar a música eu fiz um círculo com eles e cantei com eles, cantamos juntos. Eu apresentei a brincadeira fazendo um círculo, depois daquelas outras atividades, coloquei os alunos lá, eu sentei com eles, aí fomos ordenar a música. Que era a música que a gente tava trabalhando, o boi da cara preta. Em seguida eu peguei a primeira faixa que era o nome da música e coloquei no quadro e ia pedindo pra que os alunos fossem procurando a frase seguinte. Quando um pegava a gente ia questionar se realmente era aquela frase, ou se não fosse pra que outro fosse tentar procurar até eles ir encontrando. E deu certo, todo mundo conseguiu, teve uns que não identificavam mais aí teve os colegas que ajudavam aí conseguimos montar toda a música. O grau de afetividade eu classifico boa, até porque deu pra perceber muito bem que todos queriam participar. Tem uns que já iam pegando e escondendo porque estavam com medo de não dá pra eles irem e eles queriam ir também, queriam participar. Foi muito boa a participação.

INFORMANDO SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO NA SITUAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Eu acho que os objetivos foram atingidos sim, não cem por cento, claro, mas teve uma coisa lá que eu errei que logo depois eu vi o meu erro, porque na hora da atividade de escrita eu esqueci de tirar o cartaz do quadro, aí dá pra gente vê perfeitamente que tem um grupo, um único grupo que a menina tá o tempo todo olhando lá, copiando e olhando pro quadro. Aí na hora que eu fui assistir a fita eu disse: *meu Deus!* Mas foi um único grupo, os outros nem perceberam. Eu explorei a curiosidade do aluno em parte. Na hora lá que eu coloquei o cartaz, primeiro eu pedi pra eles olhar e vê o que era que tava escrito, eu não falei nada e teve uns meninos que já falou: *tia é o boi da cara preta*. Então é porque eles já conheciam, já sabiam lê aquilo ali. E eu acho que eles foram curiosos, estimulou a curiosidade dos outros também.

CONFRONTANDO AS OPÇÕES TEÓRICAS

Eu me baseei nas minhas experiências que foram essas que eu já falei antes. O conhecimento que eu já tenho de muitos anos, o PROFA. Se a gente já tivesse feito esses estudos eu também ia usar o que eu já aprendi aqui, porque eu acho que eles são importantes e o professor deve estar aberto a novas aprendizagens. Eu usei essas brincadeiras porque eu achei que assim eles iam aprender mais, com elas teria mais proveito, os alunos... ia chamar mais a atenção deles, eles iam aprender mais, e foi o que realmente aconteceu. É como eu já disse, como eu falei antes eu nem esperava, quando eu propus essas atividades pra eles eu não esperava que fosse sair da forma como saiu, porque tá lá as cópias, teve menino que escreveu quase a música completa.

RECONSTRUINDO

Quando eu fiz a atividade de juntar as frases e depois de ler as palavras eles ficaram cansados e começaram a se dispersar, aí eu acho que podia ter feito de outra forma. Eu tive dificuldade na hora dos grupos, de formar os grupos, porque teve uns que não queriam só ficar cantando, queriam escrever. O que eu mudaria, na hora que terminou a aula eu vi logo. Eu mudaria porque eu fiz duas atividades, uma de ordenar a música em frases, frases completas; logo após eu fiz outra em palavras, e eu vi que ficou assim muito longo. A primeira foi muito bem, todo mundo ficou ali atento, participando, mas quando foi na segunda eles começaram assim a se dispersar, a conversar, levantar, o normal deles, mas eu vi assim que foi devido a eles já estarem cansados. Então a gente não pode, apesar da gente saber a gente termina cometendo alguma coisa assim. Não pode ter muito tempo pra uma atividade só porque eles cansam, a gente tem que tá sempre mudando. Eu acho que eu pequei porque eu não distribuí o tempo direito.

Embora bastante apreensiva e insegura – reações normais devido à experiência inédita de exposição – Jasmim conduz a aula demonstrando que a experiência no magistério, aliada a sua adesão aos programas de educação continuada constituíram elementos importantes no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

O fato de Jasmim ressaltar que havia preparado a aula com base nas novas aprendizagens proporcionadas pelo Programa de Formação para Professores alfabetizadores-PROFA, e que o reconhecimento dos conhecimentos apreendidos devem ser incorporados à ação prática traduzem a disponibilidade de a partícipe ressignificar sua prática profissional.



Foto 7 - Sessão de Reflexão inter/intrapessoal Partícipe Jasmim - Ipiranga (PI), outubro de 2004.

A imagem projetada e o relato da partícipe nos fazem perceber que ela mantém um bom nível de relacionamento com as crianças; leva em conta seus conhecimentos prévios e utiliza estratégias de ensino-aprendizagem compatíveis com a faixa etária. Trabalha de forma colaborativa, propondo situações de aprendizagem em que os parceiros se auxiliem mutuamente, e propõe novos desafios aos alunos por meio de questionamentos.

Para motivar as crianças a desenvolver a linguagem oral e escrita, a partícipe, em um primeiro momento, canta com as crianças uma música conhecida, levando-as a associar suas elaborações anteriores aos novos conhecimentos trabalhados no contexto da aula. Em seguida, dispõe várias faixas com frases da música para que as crianças coloquem na ordem, e finaliza com as crianças dispostas em pequenos grupos, onde uma canta a música e a outra escreve.

Pudemos presenciar que Jasmim organiza a aula de forma que as crianças que delam participam se sintam motivadas, permitindo-nos associar suas ações pedagógicas à

compreensão de Liublinskaia (1979), no tocante a esse aspecto da prática profissional docente. Esta autora entende que não é uma tarefa fácil organizar ações educativas pedagogicamente adequadas às crianças, especialmente na educação pré-escolar, em que o brinquedo constitui a atividade principal, sem conhecer, profundamente as suas possibilidades reais e também latentes, assim como o próprio processo em que acontecem as mudanças mais significativas no desenvolvimento da criança.

As situações de aprendizagem enfocadas demonstram que embora Jasmim organizasse as ações educativas de forma a promover a participação ativa das crianças, a alternância de momentos de movimentação e concentração compatíveis com o grau de desenvolvimento da atenção voluntária das crianças pequenas não foi considerado. O excesso de tempo dedicado à tarefa específica de ordenar as frases dispostas em faixas com as crianças sentadas, requerendo uma atitude de concentração e certa imobilidade por um longo período de tempo, fez com que elas, a partir de determinado momento, se tornassem irrequietas, provocando, por conseguinte, o desinteresse pelo cumprimento da tarefa.

Concordamos com a autora supramencionada quando afirma que o estabelecimento de novas exigências intelectuais por parte do educador incita o aluno a superar as dificuldades e pode realizar-se por processos diversos. Daí a importância de utilizar as estratégias pertinentes, relacionadas não apenas ao conteúdo do que está sendo proposto, mas observar, também, aspectos como o tempo disponível para o cumprimento das tarefas, a forma como ela é apresentada e as peculiaridades bio-psicossociais da criança nesse período de sua vida.

Nesse sentido, a correta organização das ações pedagógicas exigem do educador o conhecimento dos estágios de desenvolvimento alcançados pela criança, sua capacidade de concentração e atenção e o nível de habilidades já consolidadas, o que permitirá dosar adequadamente o grau de dificuldade das tarefas propostas.

Tarefas muito fáceis provocam a indiferença e em nada contribuem para o desenvolvimento de novas capacidades; do mesmo modo, as muito difíceis, que requerem a mobilização dos conhecimentos prévios necessários, podem frustrar a criança que não conseguirá efetuar as operações necessárias para solucionar o problema colocado. O grau de dificuldade das tarefas escolares deve estar, portanto, estreitamente relacionado ao nível de desenvolvimento da criança, impulsionando o seu crescimento físico, psíquico e social.

Compreendendo que o envolvimento em uma determinada tarefa depende diretamente do seu grau de significatividade para a criança, o educador precisa conhecer as peculiaridades de seu aluno, os traços mais evidentes do seu caráter e suas preferências, pois são aspectos nos quais ele poderá apoiar-se para tornar as situações de ensino-aprendizagem mais eficazes.

As particularidades de cada um devem, assim, orientar as ações educativas, subsidiando o grau de dificuldade, o número de repetições necessárias à consolidação das habilidades. A esse respeito, torna-se necessário dispensar um cuidado especial no tocante às causas e circunstâncias do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, assegurando, por meio do seu brincar, o desenvolvimento dos traços positivos da sua psique e do seu caráter.

6.1.2 A análise da partícipe Rosa

Rosa cumpriu sua reflexão respondendo 35 (trinta e cinco) questionamentos. Destes, 11 (onze) foram direcionados para descrever a prática pedagógica no contexto da aula; 17 (dezesete) para informar o seu envolvimento nas situações de ensino-aprendizagem; 06 (seis) para confrontar os conhecimentos formais recém-adquiridos com as teorias (formais e informais) que orientam as ações desenvolvidas; e 01 (uma) voltada para a resignificação de sua prática pedagógica. O Quadro 13, a seguir, retrata os significados da partícipe em relação às ações que nortearam o processo de reflexão.

DESCREVENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA
<p>Essa aula foi dada no início do ano na Creche Mãe Celé aqui no Ipiranga mesmo, são vinte e nove alunos. É uma turma de jardim II e são crianças de quatro a seis anos. O objetivo da aula foi reconhecer e grafar corretamente a letra L, e destacar a letra L no meio de outras letras. Já faz três meses que essa aula foi dada e hoje todos já conhecem, com exceção de quatro alunos. E alguns até já lêem pequenas palavras. As estratégias que eu usei foi: Primeiramente nós começamos a explorar o conteúdo lendo uma estória envolvendo a letra L, pois as estórias prendem a atenção das crianças e elas gostam muito. Em seguida foi feito uma lista no quadro, uma lista de palavras que apareceram na estória contada e que se iniciam com a letra L. Após ler essas palavras com eles acrescentamos alguns nomes de colegas da sala que começavam com a letra em estudo. Depois deixamos exposto no quadro um cartaz com a letra da música “o sapo não lava o pé”. Cantamos a música juntos e eu pedi pra eles identificarem palavras como: sapo, chulé e outras. O cartaz foi colocado no quadro e eles iam lá e circulavam a letra L. Depois nós contamos quantas palavras foram circuladas trabalhando também a matemática. Finalmente nós realizamos os trabalhos individuais. A gente costuma organizar a turma em semi-círculo para que todos fiquem direcionados para o quadro. Muitas vezes fica até assim meio distante devido a quantidade de crianças que é muito grande.</p>
INFORMANDO SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO NA SITUAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<p>Acho que atingi os objetivos sim, eu considero que foi bem trabalhada a aula, porque eu tive bons resultados com a aula. A gente fica muito preocupada às vezes com o tempo, porque tem o tempo. Tem a hora de ir pra sala, tem a hora do recreio e muitas vezes são eles mesmo que cobram, se a gente insistir muito eles ficam: “tia, já é hora do recreio, to com fome”. No caso de uma aula comum eu poderia ter continuado no dia seguinte, mas como a aula estava sendo filmada eu quis mostrar o maior número de atividades possível e fiquei preocupada com o tempo. A maior dificuldade é com a quantidade de aluno, é mais difícil de controlar. Até que na hora das atividades de rotina, na hora de formar o semi-círculo até que eles se comportam. O que eu acho mais difícil é na hora do trabalho individual, porque eu comecei com trinta e dois alunos, mas sempre tem aqueles que desistem e agora eu tenho vinte e nove alunos e é difícil controlar a turma.</p>
CONFRONTANDO AS OPÇÕES TEÓRICAS
<p>Com relação aos conhecimentos e experiências é que a Secretaria ofereceu o Programa de Professores Alfabetizadores, eu não estava participando, mas perguntava as colegas como elas estavam fazendo então quando eu fui preparar essa aula eu fiz com base no que elas disseram. Nós temos orientação pra seguir esse programa. Não totalmente porque a gente não deve seguir assim um método só, porque nenhum é totalmente correto, a gente deve aproveitar aquilo que está dando certo, o que a gente aprende, experimentar aquilo que a gente vê que tá dando certo. Uma coisa que eu não acreditava muito era essa questão da letra. Eu gosto muito da letra cursiva e aí o Programa diz que a gente deve usar primeiro a letra bastão que é mais fácil, porque a letra cursiva ela é muito mais difícil. Mas eu não queria de maneira alguma, eu dizia que era feia, eu não queria aceitar.</p>
RECONSTRUINDO
<p>É, realmente tem coisas que podiam ser feitas de outra forma. Eu quando vou entregar as tarefas que são individuais, primeiro eu entrego e depois é que eu explico e assim desse jeito tem uns que prestam atenção e outros não, e aí você falando eu acho que seria melhor se eu mostrasse e explicasse a tarefa primeiro enquanto eles ainda estão quietinhos no semi-círculo pra depois entregar pra eles depois. Agora eu vou fazer assim, porque eu só fazia dessa forma na hora de entregar as tarefas pra eles levarem pra casa, até mesmo porque tem aquelas mães que não acompanham que não estão nem aí. E dando essa orientação antes deles irem para casa eles podem até mesmo fazerem sozinhos.</p>

Quadro 13 - Sessão de reflexão inter/intrapessoal realizada pela partícipe Rosa.
 Fonte: Reflexão inter/intrapessoal realizada pela partícipe Rosa em 22.10.2004.

A exemplo de Jasmim, Rosa utiliza a música e a história como estratégia para ensinar a seus alunos os conhecimentos; nesse caso, a letra L de forma prazerosa e atraente. Pudemos constatar que, apesar do elevado número de alunos na turma 29 (vinte e nove), demonstra grande capacidade de controle e persuasão, conseguindo que seus alunos participem de forma organizada e espontânea das tarefas propostas.

Conduz a aula demonstrando segurança, e utiliza estratégias de ensino-aprendizagem atraentes e motivadoras, compatíveis com a idade das crianças. Demonstra aplicar os conhecimentos recém-adquiridos às situações práticas vivenciadas, no entanto, deixa transparecer que mudar sua metodologia de ensino não tem sido uma tarefa fácil, e que, no início, essa mudança foi mais uma imposição da supervisão do que uma adesão voluntária.

Rosa - Essa aula foi dada no início do ano e eu tentei seguir a metodologia que os supervisores determinaram. Eu resistia muito, mas agora, mesmo sem querer, sem vontade, fazendo praticamente porque a gente tem que seguir, aí eu comecei a trabalhar, mesmo sem querer, mas eu comecei. Mas a gente tem aprendido muito, e esse conhecimento é importante.



Foto 8 - Sessão de Reflexão inter/intrapessoal Partícipe Rosa - Ipiranga (PI), novembro de 2004.

Rosa demonstra estar consciente de que o conhecimento teórico deve ser articulado à sua prática, mas concebe esse processo como um grande desafio a ser superado. Conforme pudemos constatar, a partícipe encontra muita dificuldade em romper com as práticas já internalizadas; no seu relato ela não faz referência às novas elaborações teórico-conceituais construídas coletivamente nos Ciclos de Estudos, mesmo admitindo que elas são importantes. Por meio do seu relato, pudemos observar que o sentido atribuído por Rosa ao brincar infantil está associado a sua importância enquanto instrumento de ensino; de modo que ele é utilizado nas situações de ensino-aprendizagem na medida em que possibilita articular as estratégias de ensino-aprendizagem aos conteúdos propostos, cristalizando assim, a idéia de educação infantil em uma perspectiva escolarizada.

Entretanto, ao fazer um confronto entre as reelaborações teóricas e a prática desenvolvida pela referida partícipe, constatamos que ela está receptiva a empreender mudanças em sua prática profissional, embora vivencie um momento de transição. As significações se encontram em um nível de abstração em ascensão, e sua atitude frente às situações educativas também passa por uma transição, evidenciada no conflito em relação às práticas arraigadas e as

que vão emergindo no processo de conscientização sobre a atividade docente direcionada às crianças pequenas.

Isso nos leva a revisitar as considerações de Vygotsky (2000) quando explica o processo de internalização como aquele que provoca uma série de transformações nos seres humanos, estas resultantes de um processo de desenvolvimento longo e complexo. Ao transformar a atividade externa (interpessoal) em atividade interna (intrapessoal), os indivíduos reconstróem-se e transformam-se, e esse processo exige a aprendizagem construída por meio das interações com os parceiros sociais e com os instrumentos socialmente disponíveis.

Esta perspectiva nos permite insistir sobre a importância das relações interpessoais construídas no transcurso deste trabalho, no sentido de propiciar a internalização do conhecimento sistematicamente elaborado como pressuposto essencial na reorganização das ações docentes.

O enunciado de Rosa nos leva ao encontro de pensamento de Leontiev (1978), quando este argumenta que a vontade e as emoções são elementos importantes da atividade humana, tendo em vista que são responsáveis pela captação dos sinais externos, internalizando-os como motivações para o agir. Dessa forma, tanto os fatores objetivos quanto subjetivos permeiam e orientam as ações humanas no sentido de atingir determinados objetivos.

Nessa mesma perspectiva, Rubinstein (1977) destaca que as motivações conduzem ao desenvolvimento de ações intencionais, volitivas e conscientes, pois atuam como estímulo e incentivo ao atingimento dos objetivos, propiciando o desenvolvimento pessoal e profissional.

6.1.3 A análise da partícipe Girassol

Girassol fez a sua reflexão respondendo a 23 (vinte e três) questionamentos. Destes, 10 (dez) foram direcionados para descrever a prática pedagógica no contexto da aula; 06 (seis) para informar o seu envolvimento nas situações de ensino-aprendizagem; 06 (seis) para confrontar os conhecimentos formais recém-adquiridos com as teorias (formais e informais) que orientam as ações desenvolvidas; e 01 (um) voltado para a ressignificação de sua prática pedagógica.

No Quadro 14, a seguir, estão retratados os significados da partícipe em relação às ações norteadoras do processo reflexivo.

DESCREVENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA AULA

Essa aula foi dada no dia dez de junho de dois mil e quatro para uma turma de jardim I. A faixa etária dos alunos é de quatro anos e são vinte e um alunos mas nesse dia faltaram dois. É uma turma que funciona no período da manhã na Pré-escola Maricas Lopes. O objetivo da aula foi conscientizar eles desde pequenos a protegerem os animais. As estratégias que eu usei foram as brincadeiras. Eu falei o nome da brincadeira, convidei e falei o nome da brincadeira. Depois nós cantamos juntos a canção sobre os animais e em seguida eu fiz o desfile com os alunos usando as fantasias de animais. Depois eu fiz a representação também sobre os animais e eles gostaram muito. Depois eu pedi que eles desenhassem os animais que eles quisessem e deixassem o desenho exposto num cartaz. Às vezes eu descrevo como é a brincadeira e às vezes não, como naquela da fita que eu falei: “*nós vamos ouvir uma música sobre os animais*”, mas às vezes tem brincadeira que eles já sabem aí não precisa descrever, e às vezes eu esqueço, é esquecimento mesmo. A turma, eu, a princípio organizei assim num círculo, aí de acordo com cada brincadeira eu ia organizando de maneira diferente. Eu classifico que a participação foi ótima porque todo mundo notou que só alguns deles não quiseram participar.

INFORMANDO SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO NA SITUAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Eu achei que os objetivos foram atingidos parcialmente porque como eu já falei, eu deveria ter restringido, delimitado o tema. Eu acho que as estratégias que eu usei foram bem adequadas. Eu também explorei o brinquedo, mas não o bastante eu acho. Eu acho que ainda tinha muita coisa pra explorar, mas também uma aula só não dá pra gente explorar tudo. E assim com relação à curiosidade eu acho que uns noventa por cento eu acho que estimei. A maior dificuldade que eu encontrei foi na hora que eu comecei que eu peguei as gravuras e tentei mostrar pra eles, pegar cada animalzinho, dizer o nome e questionar com eles, qual a agilidade, se ele era feroz, essas coisas, questionar sobre cada espécie de animal. Eu acho que eles aprenderam muito, eu tenho certeza aliás, eu tenho certeza que teve bom proveito, porque eu senti, e depois vocês viram nós fomos trabalhando e depois eu vou avaliar os trabalhos. E também às vezes, depois dessa aula, eles pedem as músicas dos animais, do cavalinho, aí eles ficam batendo o pezinho, aí eu acho que eles gostaram, acho não, eu tenho certeza que eles gostaram e eu também, eu senti que foi uma aula boa, não foi assim excelente mas eu considero uma aula boa.

CONFRONTANDO AS OPÇÕES TEÓRICAS

Eu usei essas brincadeiras porque como a gente já discutiu aqui, a gente sabe que a criança aprende brincando e também de acordo com o tema, como uma forma de desenvolver várias habilidades neles, uma forma assim de prender a atenção, concentrá-los, participar e também os jogos eles têm regras e essas regras o que é que elas ajudam? Elas ajudam a impor limites à criança pra elas já irem tendo assim uma noção de limites, porque tem as brincadeiras orientadas, tem aquela pessoa assim pra orientar, e a maioria dos jogos eles já têm uma regrinha pra impor limites e pra que eles já aprendam através desses jogos.

RECONSTRUINDO

RECONSTRUINDO- Só depois que eu vi a filmagem pra poder montar o vídeo teipe, eu vi que tinha errado porque não delimito o tema. Eu acho que eu deveria ter delimitado o tema, porque eu falei assim de uma maneira mais abrangente e se eu tivesse delimitado o tema eu acho que teria sido assim melhor pra mim e pras crianças também. Também na hora do desenho era pra eu ter feito assim: quando o fantochinho já tivesse lá no ponto era pra eu ter pedido a uma menina que estava lá estagiando, pra entregar os trabalhos e pra pedir pra eles prestarem atenção e pra eles desenharem. Aí eu vi que podia ter feito de outra forma depois que eu assisti a fita pra escolher os trechos pra montar o vídeo. Outra coisa que eu faria era tentar levar eles pra ver alguns animaizinhos não selvagens, até porque aqui não tem zoológico. Mas como nós já fizemos no tempo da páscoa, nós levamos eles pra conhecer uns coelhinhos de verdade. Aí eu ia tentar escolher uma casa assim próximo pra levar eles pra eles ver a coisa de perto, concreta. Mas foi bom porque serviu pra que de outra vez eu já faço desse outro jeito. Muito bem, bem lembrado, eu pequei aí também, mas mesmo assim foi muito bom porque é desses erros que a gente vai reconstruindo.



Foto 9 - Sessão de Reflexão inter/intrapessoal Partícipe Girassol - Ipiranga (PI), novembro de 2004.

Girassol demonstra grande habilidade de relacionamento com seus alunos, envolve-se nas brincadeiras e deixa transparecer a paixão pelo ato de ensinar. Questiona, atende às solicitações individuais e incentiva a integração no ambiente da sala de aula e conduz a aula de forma criativa e envolvente.

Demonstra dominar as estratégias de ensino-aprendizagem mais apropriadas à educação infantil, não obstante a experiência vivenciada por ela, por suas próprias características, tenha provocado certo embaraço nos momentos iniciais da aula. Reconhece a importância das novas elaborações teórico-conceituais como subsidiária da prática profissional e a importância do brincar infantil no processo de apreensão da realidade por parte das crianças pequenas.

Para desenvolver nos alunos a consciência sobre a necessidade de proteger os animais, Girassol canta junto com os alunos uma música sobre os animais, e, em seguida, promove um desfile dos alunos usando fantasias de animais variados. No momento seguinte, encena uma representação teatral, e, na sequência, pede que as crianças façam seus desenhos e exponham em um cartaz.

Embora tenha feito uso de estratégias que, por seus próprios conteúdos, despertaram o interesse das crianças, a utilização de várias tarefas diferentes no contexto de uma mesma aula provocou, em alguns momentos, o desinteresse e a dispersão das crianças. Nesse sentido, a mudança freqüente de uma tarefa a outra não permitiu que as crianças analisassem cada uma em suas particularidades, solidificassem suas impressões e desenvolvessem a capacidade de concentração. Nesses casos, reconhece Liublinskaia (1979,

p. 200), o indivíduo habitua-se a conhecer os objetos e fenômenos da realidade de modo superficial.

Ao admitir que a atenção é mantida por meio da atividade pensante, e que sem o esforço pensante e ativo não se pode obter uma atenção estável, o educador deve “mostrar às crianças o objeto ou o fenômeno da natureza que já conhecem, sob um novo aspecto; descobrir aquelas qualidades, peculiaridades e conexões que as crianças não tinham visto antes” argumenta a autora supracitada (Ibid., p. 200).

As crianças em idade pré-escolar aprendem com extrema rapidez coisas variadas e, por vezes, difíceis: palavras de outro idioma, canções, poesias, provérbios, até mesmo quando não compreendem o sentido. As imagens dos objetos antes percebidos (memória figurativa), as representações sobre os movimentos realizados (memória motriz), sobre os sentimentos vividos (memória emocional) e sobre os pensamentos verbalizados (memória semântica).

Sua memória apresenta particularidades, tais como: as conexões temporais nos pré-escolares formam-se com grande rapidez (após duas ou três combinações); as conexões nervosas que se formam são instáveis em elevado grau. As crianças esquecem o material com a mesma facilidade com que o fixam na memória; a duração do que recordam depende diretamente da intensidade da consolidação emocional das associações; as crianças pequenas apresentam grande dificuldade em distinguir objetos similares; desse modo, a sobrecarga com materiais semelhantes dificulta a recordação; as crianças pequenas recordam, preferencialmente, os objetos percebidos diretamente. As gravuras, o meio natural e o desenho propiciam a retenção e reprodução de noções e conceitos aprendidos na educação pré-escolar, conforme ressalta Liublinskaia (1979).

Quanto mais adiantada a idade da criança, maior é o papel desempenhado pela palavra na evolução do seu psiquismo, incluindo o processo de atenção voluntária. À medida que se desenvolve e enriquece o seu horizonte, desenvolve-se, também, a aptidão para analisar não só o presente, mas também o passado. Do mesmo modo, aumenta a sua tomada de consciência acerca da realidade circundante.

Nesse sentido, a organização de situações de aula envolvendo crianças em idade pré-escolar, dispensando um cuidado especial em relação às suas peculiaridades, deve prever ampla utilização de materiais concretos, tais como livros e gravuras, animais e plantas ou

outros objetos e fenômenos que as rodeiam, como forma de proporcionar noções precisas e corretas.

Em seu relato, Girassol deixa claro que tem consciência acerca das peculiaridades do pensamento infantil, ao afirmar que deveria ter levado as crianças para conhecerem alguns animais concretos, remetendo-nos às considerações da autora (1979), quando afirma que, para garantir a formação de hábitos e atitudes propiciando o agir racional, as situações de ensino-aprendizagem devem observar os seguintes aspectos: serem coerentes com os conhecimentos e hábitos que as crianças já possuem; privilegiar materiais concretos, associando-os às orientações verbalizadas; utilizar o mesmo material diversas vezes, de modo distinto e obedecendo a uma organização prévia; pois é por meio das repetições e variações que vão surgir idéias e pensamentos mais sólidos; aumentar de modo gradual as exigências, de forma que elas possam provocar o desenvolvimento da atividade mental da criança.

Nessa perspectiva, a habilidade do educador, especialmente aquele envolvido com a educação das crianças pequenas, consiste em

[...] dirigir a totalidade do contraditório e complexo processo de desenvolvimento da criança. Regendo-se pelas tarefas concretas da educação progressista, elaborando e organizando acertadamente a actividade da criança e o seu modo de tratar com aqueles que a rodeiam e apercebendo-se verdadeiramente das possibilidades alcançadas pela criança em cada dia da sua existência, o educador modifica adequadamente o método, a natureza e o conteúdo dos seus influxos sobre ele. Ao suscitar no seu aluno a forma necessária de actividade, o professor assegura a formação das melhores facetas na personalidade do indivíduo que cresce. (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 53).

A exemplo da partícipe Rosa, Girassol também não vê a mudança de atitude como uma tarefa fácil, embora admita disposição para empreender mudanças na sua prática social.

Girassol - E eu também acho assim porque a gente ta tão acostumada a falar tudo no diminutivo: o trabalhinho, a cadeirinha porque é o costume não é? E a gente tem visto que é errado falar tudo no diminutivo e eu tento. Mas é difícil mudar assim de repente.

Na perspectiva sociohistórica, a consolidação das capacidades humanas é o resultado dos êxitos conseguidos ao longo da trajetória evolutiva dos indivíduos, e, nesse sentido, a posição assumida por eles como seres pensantes decorre da capacidade de colocar e

dar forma ao problema que se apresenta, procurar soluções alternativas para os mesmos e utilizar e aplicar corretamente os conhecimentos que possuem.

6.2 Cruzando olhares

Vygotsky (2000) e Leontiev (1978), subsidiam o entendimento de que a capacidade reflexiva relaciona-se necessariamente ao conceito de internalização e atividade, na medida em que associa a reflexão a uma operação mental que é sempre determinada por uma necessidade; esta conduz a um motivo e este motivo pressupõe uma finalidade.

Este processo, de acordo com Vygotsky (2000), é eminentemente social, conduz ao autoconhecimento e autoconsciência, e é propiciado pela interação com o outro, com os instrumentos e os signos.

Nessa direção, pesquisadores, tais como Pimenta (1999; 2000); Magalhães (1996; 2002); Nóvoa (1992; 1995; 1997); e Sacristã (1998) dentre outros, sugerem a criação de contextos formativos em que a linguagem se constitua a ferramenta mediadora, tendo como fundamento a reflexão crítica, considerando que este processo tem viabilizado, em grande medida, o desenvolvimento profissional docente. Linguagem e reflexão são, assim, importantes ferramentas para a construção de competências docentes.

Conforme já destacamos, o paradigma vygotskyano destaca a colaboração como um elemento essencialmente importante no percurso do desenvolvimento humano, considerando que o processo de humanização parte das interações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Parceiros em interação, dialogando e refletindo sobre o que fazem, podem se influenciar mutuamente, transformando os conhecimentos já internalizados, em outros, substancialmente mais elaborados.

Esta abordagem nos permite compreender que a aprendizagem humana depende dos fatores internos e externos, e são eles que possibilitam apreender e refletir sobre as coisas. Esses fatores, inter-relacionados, tornam possível que os homens interpretem a realidade, não se restringindo à experiência imediata, mas também por meio das significações abstratas. A aprendizagem corresponde, portanto, à assimilação da experiência sensível e abstrata, e é exatamente essa particularidade que os diferenciam, radicalmente, das outras espécies de animais.

Nesse sentido, a constituição pessoal e profissional é determinada pela mediação exercida pelo papel do outro mais experiente, nas situações de aprendizagem, pela vontade e

disponibilidade de aprender como também pela organização de situações intencionalmente planejadas com essa finalidade.

Tendo esses pressupostos como legítimos e pertinentes, passamos a relatar os contextos da discussão coletiva sobre os videoteipes das partícipes Jasmim, Rosa e Girassol, esclarecendo que, durante todo o percurso das análises, presenciamos o estabelecimento de uma relação de confiança entre as parceiras, na medida em que as intervenções foram se concretizando e colocando à disposição argumentos que possibilitaram uma melhor compreensão de suas ações.

6.2.1 Jasmim e o outro

A característica básica da atividade humana é o motivo, mas sua forma é externa e tem suas raízes na prática social. Tendo sua origem nas necessidades humanas, os motivos impulsionam a apreensão dos significados construídos historicamente por meio de um processo que ocorre, primeiro, em nível interpsicológico, e depois no interior do próprio indivíduo, afirma Vygotsky (2001).

A necessidade de ampliar seus conhecimentos e melhorar sua prática fez com que Jasmim se sentisse motivada a refletir sobre aspectos importantes da ação pedagógica. Nesse processo, auxiliada por seus pares, ela reconstruiu em nível pessoal as interpretações do outro, demonstrando a importância do processo de reflexão dialógica no desenvolvimento de competências profissionais explicitadas nas enunciações a seguir.

Fran - Eu acho que a professora explorou bem a atividade de leitura e isso facilitou no momento da escrita, mas eu acho também que ela deveria ter explorado também o animal em si, fazendo interrogações sobre ele e contando até uma pequena estória antes de cantar. Se ela fizesse dessa forma daria mais vida ao personagem principal. A minha sugestão é que ela replaneje a aula dividindo em várias aulas porque do jeito que ela fez ficou um pouco cansativo pras crianças.

Jasmim - É eu notei que no momento que a gente foi organizar as faixas com as frases da música as crianças ficaram um pouco desinteressadas, acho que foi mesmo por isso, porque elas já estavam se cansado daquela atividade. É que na hora a gente está tão envolvida que nem percebe.

Eli - Se eu fosse dar essa aula eu faria do mesmo jeito que ela fez.

Mediadora - Baseada em que Elí? Qual o suporte teórico que te dá essa certeza?

Eli - Primeiro é a questão de se trabalhar um conhecimento a partir do que as crianças já conhecem, a gente viu isso aqui não é?. No caso dela ela usou uma música que as crianças já conheciam pra desenvolver as atividades de leitura e escrita. E a gente viu aqui que deve ser dessa maneira. Depois de cantar a música ela explorou as palavras, quantas vezes aparecia a palavra boi, quer dizer, ao contrário de Girassol, ela explorou muito bem a música, dividindo em várias partes.

Jasmim - Eu mesma fiquei surpresa, porque eu não imaginava que elas fossem escrever a música e a maioria dos alunos escreveu a música quase toda, e eu sei que foi porque eu usei uma música que elas já conheciam. Isso facilitou a aprendizagem porque elas já tinham um conhecimento prévio não é?.

Mediadora - A gente prepara as nossas aulas em função das características dos nossos alunos certo? Em função do que eles sabem e do que precisam aprender ok? E você Jasmim, preparou a sua aula em função do quê?

Jasmim - Eu sempre preparo minhas aulas desse jeito, o que eu não fazia era trabalhar com agrupamentos e colocar aqueles que sabem mais com os que sabem menos, e quando eu passei a trabalhar assim eu acho que os resultados foram melhores.

As constatações de Jasmim acerca do valor das interações sociais, viabilizadas pela ajuda do par mais experiente, demonstram que os contextos de interlocuções colaborativas contribuíram para a apreensão de novos aportes teóricos pertinentes à sua prática pedagógica. Destacamos, ainda, que o comprometimento com a profissão e a vontade de se desenvolverem profissionalmente fez com que o grupo compartilhasse suas experiências profissionais, contribuindo para o crescimento conjunto, reafirmando os pressupostos vygotskyano sobre a aprendizagem em colaboração.

Essas constatações nos permitem reafirmar que as inter-relações que se estabelecem entre os seres humanos e o seu meio físico e social possibilitam o aprendizado que é construído por meio da percepção, observação, experimentação e imitação, e nas intervenções sistematizadas que se concretizam no ambiente escolar, pois esta forma de aprendizagem “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento do indivíduo”, esclarece Vygotsky (2000, p. 95).

Nos enunciados seguintes, retratamos a intervenção da Mediadora, no sentido de fazer com que o grupo revisitasse a teoria, com o propósito de solidificar as apreensões em torno das especificidades das crianças em idade pré-escolar, contribuindo para a internalização das novas elaborações conceptuais.

Mediadora - Considerando as especificidades da criança nessa faixa etária como a gente discutiu nos nossos estudos,, vamos tentar fazer essa relação com a aula.

Eli - Acho que é a descoberta das capacidades e das limitações das crianças. E também a questão da motivação como a gente já discutiu. A gente só aprende se estiver motivada e as crianças são do mesmo jeito, elas precisam se sentir motivadas e eu acho que Jasmim fez isso, ela motivou as crianças porque elas aprenderam não é?

Fran - Eu também acho que elas participaram da aula, e também a gente tem que vê que é uma turma de Jardim II, e elas têm mais capacidade de se concentrar do que no Jardim I. No maternal e no Jardim I é mais complicado.

Eli - A capacidade de concentração é maior e também no Jardim II eles já tem uma motivação maior pra aprender as letras, as palavras.

Ana - A gente vê mesmo a diferença. A mãe das gêmeas que foram alunas de Girassol ano passado falou que elas agora tudo que pegam tentam ler, e no ano passado não era assim.

Como pudemos perceber, os significados emitidos por Eli, Fran e Ana aproximam-se dos pressupostos teóricos discutidos nos Ciclos de Estudos, permitindo-nos concluir que esse aprendizado despertou vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com seus pares, em seu ambiente e em colaboração. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente do indivíduo, conforme destaca Vigotsky (1989).

Dessa forma, é por intermédio da mediação do outro, normalmente com o auxílio da linguagem, que os seres humanos se desenvolvem e este desenvolvimento está condicionado tanto ao Nível de Desenvolvimento Real (NDR)⁸ quanto ao Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP),⁹ considerando-se, necessariamente, o tipo de interação. O desenvolvimento humano é, afinal, um processo mediado socialmente pelos signos e pelo outro, condicionado tanto ao NDR quanto ao NDP, levando-se em conta, necessariamente, o tipo de interação.

Tendo como referência a atitude da partícipe em relação às ações desenvolvidas, podemos afirmar que ela reelaborou conhecimentos pertinentes com o desenvolvimento de sua prática profissional, posicionamento este confirmado nas falas das professoras Aurys, Ana e Eli.

Aurys - Ai eu acho que você também mediou porque você questionou, você tava o tempo todo levando eles a refletir, então você mediou.

Ana - Também possibilitou que eles se expressassem, deu pra perceber bastante que ela fez isso.

Eli - é uma intermediária entre aquilo que o aluno já conhecia e aquilo que ele ainda tava construindo, como uma ponte que liga o conhecimento prévio a um conhecimento de uma forma mais significativa. Eu vi assim.

A precisão e a forma como o educador formula as indagações dirigidas às crianças garantem o desenvolvimento de uma atitude curiosa em relação aos objetos e fenômenos da realidade, impulsionando-as a realizarem uma atividade mental dinâmica, conforme esclarece Liublinskaia (1979, p. 312).

Em seus estudos, a autora demonstrou que nas crianças,

⁸ O Nível de Desenvolvimento Real refere-se àquilo que o indivíduo pode realizar sem a ajuda de um parceiro mais experiente.

⁹ O nível de Desenvolvimento Potencial refere-se às conquistas realizadas de forma independente, ou seja, aquilo que o indivíduo pode realizar com a ajuda de um par mais experiente.

[...] elabora-se e consolida-se uma relação rigorosamente diferenciada para com as diversas perguntas. Por exemplo, à pergunta ‘porquê’ devemos procurar uma causa para um determinado fenômeno. Assim, ‘quanto mais exactamente se formula a pergunta, com maior precisão e clareza se coloca assim o problema e tanto mais definida e exacta será a procura da sua solução’.

A clareza e precisão do questionamento definirão, portanto, a procura de soluções, levando as crianças a solucionarem um novo problema ou mesmo a analisar e generalizar um conteúdo já conhecido. Por meio das indagações adequadamente verbalizadas, é possível conduzi-las a compreenderem com mais propriedade determinados problemas, apontando caminhos alternativos para que sejam encontradas as soluções.

As indagações enquanto estratégias de aprendizagem ganham, assim, uma dimensão importante, ao apresentar ao aluno problemas distintos por seu grau de dificuldade, atuando em estreita relação com: 1 - os conhecimentos reais que as crianças possuem; 2 - com o nível de desenvolvimento do pensamento do aluno; 3 - com a finalidade pedagógica do educador.

No primeiro caso, é necessário ressaltar que, se o educador não dispõe de um sólido conhecimento acerca das possibilidades das crianças, as perguntas formuladas podem cair no vazio, revelando-se demasiadamente fáceis ou excessivamente difíceis. Em ambos os casos, não atuarão como sinal para a procura de soluções. Muito fáceis, as indagações não suscitam a atividade do pensamento e, por conseguinte, novas conexões, posto que a criança não realiza qualquer esforço para encontrar a resposta correta.

É necessário lembrar que a atividade pensante do indivíduo caracteriza-se pelo caráter problemático presente, determinando a forma como se dá o reagrupamento dos conhecimentos formados em um grau mais elevado de elaboração/reelaboração, a fim de resolver um determinado problema. O mesmo resultado acontece em situações opostas. Se a pergunta formulada exige a mobilização de conhecimentos que as crianças não possuem é inviabilizado o uso de associações anteriores.

O Quadro 15, a seguir, sintetiza os significados construídos pela partícipe Jasmim em relação a sua prática pedagógica.

INDICADORES	SIGNIFICADOS
A PARTÍCIPE DEMONSTRA CONHECER O ALUNO: SUA ORIGEM E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	“São alunos de classe média baixa. são alunos que gostam de participar”.
DEMONSTRA RECONHECER AS PECULIARIDADES PSÍQUICAS DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	“A gente já tem um conhecimento bem profundo que as crianças aprendem, tem mais facilidade de aprender através de brincadeiras. Eu já tenho dezesseis anos de profissão e a gente já tem esse conhecimento. E devido esse curso que a gente ta fazendo só veio reforçar mais. Se a gente ficar ali brincando com eles, questionando, fazendo com que eles reflitam sobre aquilo que eles estão fazendo com certeza vai ter maior proveito”.
UTILIZA ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM ADEQUADAS À FAIXA ETÁRIA DO ALUNO	“Eu usei a música para ensinar a ler e escrever mesmo que de forma não convencional. Primeiro eu coloquei o nome da música, depois cada aluno ia procurando a próxima frase, e eu sempre questionando com eles, até formar toda a música. Houve a participação de todos os alunos e a atividade foi boa. Em outro momento propus a atividade de escrita.
DEMONSTRA HABILIDADE EM SUPERAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS	“E outra coisa também, na hora da atividade de escrita que era pra dividir os grupos. Como era que eu ia dividir aqueles grupos? Ia colocar alunos que já sabiam mais com os outros que sabiam menos, ai quando foi pra dizer quem ia escrever teve uns meninos que não aceitaram, tanto é que teve uns que diziam claramente: <i>não canto, não canto, não canto</i> , porque eles queriam escrever. Ai foi onde eu tive assim que falar pra eles que da próxima vez eles escreviam pra poder conseguir”.
DEMONSTRA DISPONIBILIDADE EM APLICAR OS CONCEITOS REFORMULADOS À SUA PRÁTICA	“Claro que todas nós que somos professora do ensino infantil nós sabemos que é através de brincadeiras que a criança se desenvolve mais. E depois desses cursos, só veio reforçar. Antigamente a gente entregava aqueles trabalhozinhos, mandava colorir, mas não dava oportunidade pra ele pensar, refletir e pensar o que é que eles já sabiam a respeito daquele assunto. E agora a gente ta sabendo mais, não tudo mas a gente aprendeu mais melhorou nossa prática”.
TRABALHA DE FORMA COLABORATIVA	“Em outro momento da aula eu propus atividade de escrita e dividi a turma em grupos de quatro. Os grupos foram formados com crianças de diferentes níveis de escrita, para que uns ajudassem os outros e a criança que tivesse a escrita alfabética seria a escriba do grupo. Foi um pouco difícil porque todos queriam escrever, então usei algumas estratégias para convencê-los”.
ATUA COMO MEDIADORA	“Até teve uma menina, não sei se vocês perceberam que quando eu perguntei quais as letras que formavam a palavra boi, uma menina levantou e disse: <i>olha só tia, tem duas vogais e uma consoante</i> , ai eu ia aproveitando e ia reforçando. Fiz alguns questionamentos, perguntei onde começa a música, onde termina, qual a primeira palavra da música, quantas letras têm, dizer o nome das letras, tentar ler a palavra. Em seguida fiz a distribuição pra usar a música em faixas. Coloquei os alunos em círculo sentados no chão. Coloquei as faixas no chão e juntamente com eles fomos tentar ordenar toda a música”.
DEMONSTRA ESTAR MOTIVADA A DESEMPENHAR O SEU PAPEL	“Eu sempre participo das atividades com meus alunos porque se a gente não participar eles ficam sem interesse”
RECONHECE A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	“Eu tenho certeza que o que contribuiu para que os alunos ficassem atentos foi a forma da aula. O cartaz ali escrito, todo mundo cantando, a música que eles já conheciam e eu acho que foi isso que facilitou mais, eles gostaram também. É uma das coisas que a gente tem que procurar a trabalhar com eles, procurar aquilo que eles já conhecem, porque se levar uma desconhecida não vai trazer nenhum interesse pra eles”.

Quadro 15 - Síntese dos significados construídos por Jasmim acerca da prática pedagógica.

Fonte: Resultados obtidos na sessão de reflexão realizada pela partícipe Jasmim em 03.11.2004.

Pudemos perceber que as elaborações teóricas de Jasmim encontram-se em estágio de transição, e essas significações correspondem à prática por ela desenvolvida. Os enunciados da partícipe revelam que ela aplica as novas reelaborações teórico-conceituais às situações práticas, permitindo-nos afirmar que as situações propiciadoras de apreensão do conhecimento formalmente elaborado possibilitaram o avanço de suas significações no sentido de pensamento abstrato.

Essa constatação pode ser feita no decorrer do processo investigativo e, em especial, no momento presente, explicitada no enunciado emitido sobre sua participação na sessão reflexiva.

Jasmim - eu me sinto assim bem aliviada agora que tudo passou e eu queria agradecer a você que muito contribuiu com o nosso trabalho, trazendo novos conhecimentos e dando essa oportunidade de crescermos como profissionais.

Na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano é determinado pelas relações reais entre os indivíduos, mediatizadas por atividades sociais historicamente produzidas e internalizadas no processo de aprendizagem. No bojo dessa concepção, a aprendizagem desempenha um papel de destaque, segundo argumenta Ferreira (1995). Quando ocorre de forma adequada, esta aprendizagem constitui fator determinante das diferenciações conceituais, e, por conseguinte, da prática social.

6.2.2 Rosa e o outro

Car e Kemmis (1988) defendem que a atividade docente colaborativa propicia a elaboração de sínteses mais ricas. Nesse processo, os professores, auxiliando-se mutuamente, ensinam o que mais dominam e aprendem com o outro.

Nessa análise interpessoal, pudemos presenciar a efetiva colaboração entre as professoras e partícipes, pois o clima de confiança e respeito mútuo tornou possível o estabelecimento de uma análise introspectiva de Rosa sobre sua ação a partir do olhar do outro. Durante o percurso de reflexão, a partícipe demonstrou disponibilidade em transformar sua prática profissional, aceitando as intervenções e sugestões, além de confrontar os significados já elaborados com os que emergiram no contexto da discussão.

A análise revela que, em sua prática pedagógica, Rosa encontra dificuldade em articular estratégias de ensino-aprendizagem envolvendo os jogos, brinquedos e brincadeira, e, quando o faz, deixa transparecer uma forte disposição para considerá-los, preferencialmente, instrumentos facilitadores de aprendizagem.

Do mesmo modo, conforme presenciemos, parece não estar claro, para a referida profissional, que música e histórias infantis sejam atividades lúdicas, compreensão esta que é ressignificada após as intervenções colaborativas da mediadora e da professora Aurys.

Mediadora - E qual foi o jogo, brinquedo ou brincadeira que você utilizou?

Rosa - Nessa aula? Você quer dizer assim pra o estudo da letra?

Mediadora - sim, nessa aula

Rosa - Na aula a gente usou os jogos de encaixe e também os dominós.

Mediadora - Você usou esses jogos com o mesmo objetivo?

Rosa - Com o objetivo de trabalhar a letra? Não eu não usei com esse objetivo

Aurys - Então você usou com o objetivo de fazer com que aqueles que terminavam primeiro não atrapalhassem os outros certo? Manter eles calmos pra os outros poderem terminar a tarefa.

Rosa - Sim, foi isso

Mediadora - Então pra trabalhar especificamente a letra L você não usou esses jogos certo? Mas usou a história com esse objetivo?

Rosa - sim, eu usei a história, a música só que eu não via assim como uma brincadeira.

Mediadora - Mas nós vimos que o brinquedo infantil é a atividade principal da criança em idade pré-escolar lembra? E sendo a atividade principal é ele que provoca as mudanças mais significativas no desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

Rosa - É que a gente sempre pensou que o brinquedo da criança era espontâneo e é difícil a gente mudar assim de repente.

Kishimoto (2003) esclarece que o brinquedo infantil compreende não apenas os artefatos criados com essa finalidade, mas também todo e qualquer material que se reveste de sentido lúdico. Considerando os argumentos de Brougère (1981), o autor explicita que os brinquedos construídos para as crianças só adquirem sentido se usados com essa finalidade. Do contrário não passam de objetos apenas.

Nessa perspectiva, considerando-se as particularidades físicas e psicológicas da criança em idade pré-escolar, tanto as brincadeiras populares tradicionais quanto o jogo de papéis ou brinquedo de faz-de-conta, ou ainda qualquer material concreto (sucata, brinquedos industriais) são importantes ferramentas propiciadoras de desenvolvimento das capacidades infantis, desde que seja preservado o sentido lúdico.

Na perspectiva sociocultural, o jogo, brinquedo e brincadeira infantil são considerados uma atividade social humana, a partir da qual a realidade é ressignificada. Além disso, é uma atividade psicológica e cultural. Em sua essência, o brincar possibilita a criação de uma nova relação entre o campo dos significados e da percepção visual, estabelecida pelo uso que as crianças fazem dos signos e tendo na linguagem a sua dimensão mais importante. A linguagem incorporada à

atividade prática da criança [...] transforma essa atividade e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 22).

O sentido atribuído a essa variedade de estratégias pedagógicas determina, portanto, o modo como o educador organiza as ações direcionadas às crianças pequenas. Se a criança é compreendida como um ser que deve ser disciplinado para a aquisição do conhecimento, o brincar na escola, como podemos perceber na atitude de Rosa, torna-se uma atividade utilitária, prevendo sempre um resultado determinado, *a priori*.

Nesse caso, o caráter lúdico que permeia este tipo específico de atividade é desprezado em prol de finalidades pedagógicas, e o seu emprego em sala de aula “necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos”. atesta Kishimoto (2003, p. 14).

No diálogo seguinte, constatamos que essa forma de compreensão acerca do brincar na escola também foi internalizada pelas professoras Lecy, Margarida e Aurys, reforçando o caráter utilitário atribuído a essa atividade. Do mesmo modo, as intervenções e sugestões propostas pelo grupo possibilitaram que Rosa revisitasse sua postura em relação ao seu fazer pedagógico, ressignificando-o em alguns aspectos.

Lecy - Eu quero dizer pra professora que ela poderia usar mais brincadeiras pra ensinar os conteúdos.

Rosa - Mas que brincadeira eu poderia usar pra ensinar a letra, porque a aula era sobre a letra L, reconhecer e grafar a letra L.

Margarida - Poderia usar a brincadeira de passar a bola.

Lecy - Podia fazer o boliche também.

Aurys - A brincadeira de me empresta essa casinha. Você faz a casa e faz o L bem grande e quando pede emprestado eles estão aprendendo porque o L ta desenhado na casinha.

Rosa - É, eu acho que vocês têm razão. Quando eu for planejar as aulas vou levar essas sugestões em consideração.

Margarida - Quando a gente faz essa análise é que a gente vê que poderia ter feito de outra forma. Naquela hora mesmo que você entregou as tarefas eu acho que você primeiro deveria ter explicado a tarefa pra depois entregar, porque você entregou primeiro ai eles nem prestaram muito atenção quando você foi explicar.

Rosa - É, realmente tem coisas que podiam ser feitas de outra forma. Quando vou entregar as tarefas que são individuais, primeiro eu entrego e depois é que eu explico e assim desse jeito tem uns que prestam atenção e outros não, e aí você falando eu acho que seria melhor se eu mostrasse e explicasse a tarefa primeiro enquanto eles ainda estão quietinhos no semi-círculo pra depois entregar pra eles depois. Agora eu vou fazer assim, porque eu só fazia dessa forma na hora de entregar as tarefas pra eles levarem pra casa, até mesmo porque tem aquelas mães que não acompanham que não estão nem aí e dando essa orientação antes deles irem para casa eles podem até mesmo fazerem sozinhos. E também usar mais brincadeiras pra ensinar os conteúdos.

Em seus enunciados, Margarida e Ana recuperam os significados recém-construídos acerca das particularidades infantis, permitindo-nos reafirmar a importância dos contextos dedicados à formação contínua do professor, no sentido de viabilizar níveis mais sólidos de consciência acerca das escolhas feitas.

Margarida - Se a gente for comparar a aula de Rosa com a aula de Girassol a gente vai notar que os alunos de Rosa ficaram mais quietos e a gente sabe que é porque eles já desenvolveram mais a atenção e a concentração, eles já estão no Jardim II e têm mais maturidade.

Ana - No maternal e Jardim I a gente vai mais pro lado da integração, da socialização, e a gente procura uma forma que eles aprendam mais brincando, mais livremente. A cobrança também é menor na questão de aprender a ler e a escrever.

Margarida - E também no Jardim II o professor já tem aquela preocupação de preparar os alunos pra alfabetização.

Destacamos, assim, o importante papel da educação sistematizada, pois essa ferramenta permite aos indivíduos compreenderem seus motivos. Apenas os motivos compreendidos conduzem ao desenvolvimento psíquico e social.

Vygotsky (2000, p. 81) reforça esse entendimento ao afirmar que “qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”.

Ao exteriorizar as mudanças em sua atividade profissional, a partícipe Rosa corrobora o posicionamento desse autor, ao afirmar que:

Rosa - O método que eu usei nessa aula aí com certeza não foi o mesmo que eu usei pra dar a mesma aula no ano passado e com certeza não será o mesmo que eu vou usar daqui pra frente, porque a gente vai aprendendo e vai mudando a nossa maneira de fazer as coisas. E eu aprendi muito com essas discussões.

Para Cole and Knowles (apud Romero, 1998), as diferenças de capacidades, conhecimentos e proficiências, e a valorização do potencial de cada indivíduo contribuem para a resolução de metas compartilhadas a partir de uma construção conjunta, possibilitando o crescimento individual e coletivo. Por meio da colaboração, ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores; e, nesse processo de amadurecimento, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos já elaborados se aproximam, gradualmente, das possibilidades imediatas que levam a estágios mais elaborados.

O Quadro 16, a seguir, sintetiza os significados construídos pela partícipe Rosa em relação a sua prática pedagógica.

INDICADORES	SIGNIFICADOS
A PARTÍCIPE DEMONSTRA CONHECER O ALUNO: SUA ORIGEM E SITUAÇÃO SÓCIOECONÔMICA	“São crianças que moram em bairros carentes da cidade, são crianças ativas, alguns são assim reprimidos, muitos são filhos de mãe de solteira e é uma turma assim legal de se trabalhar com ela. É uma turma bastante heterogenia tanto no comportamento como na aprendizagem, uns tem mais facilidade de aprender, outros requer maior atenção e mesmo assim alguns não conseguem atingir um bom resultado. Acho que a carência tanto na parte financeira como na parte afetiva contribui para que isso aconteça”.
DEMONSTRA RECONHECER AS PECULIARIDADES PSÍQUICAS DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	“É preciso a gente ter cuidado com essa questão do tempo. Não pode fazer umas atividades assim muito extensas porque eles se cansam. Você tem que fazer tudo num determinado tempo porque a criança tem um tempo determinado pra prender a atenção dela como a gente já viu aqui. Se a gente se estender muito não tem muito proveito”.
UTILIZA ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM ADEQUADAS À FAIXA ETÁRIA DO ALUNO	“Eu não usei brincadeira nessa aula mas costumo usar, eu faço círculos e em cada círculo eu coloco uma letra aí a gente fica afastado e eu peço pra todo mundo pular pro círculo que tem a letra tal, aí eles correm e fica aquela bagunça. Quando eles erram eu digo: não, não é essa aí não, pula pra cá, aí fica aquela bagunça. Eu uso também para trabalhar números. Eu coloco os números em cada círculo e peço pra eles pularem, aí eu vou ditando e eles vão pulando, também o ditado de letras. Agora que já concluímos o alfabeto, todos já conhecem, quase todos, aí a gente usa muito o ditado de letras e eles gostam muito”.
DEMONSTRA HABILIDADE EM SUPERAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS	“É muito ruim trabalhar com falta de limite, às vezes eu chego até a falar num tom mais alto, porque se o professor não consegue controlar a turma não tem como ele dá uma boa aula. Também tem aqueles alunos que terminam primeiro e ficam sem ter o que fazer e vão atrapalhar os outros. Então a gente usa como a gente usou nessa aula levar brinquedos pra aula pra ver se aqueles que terminam primeiro não atrapalham tanto”.
DEMONSTRA DISPONIBILIDADE EM APLICAR OS CONCEITOS REFORMULADOS À SUA PRÁTICA	“Eu venho trabalhando assim e eu acho que valeu a pena, os resultados foram melhores, eu até... diante dessa nova visão que eu tenho eu sempre digo para as colegas que a gente deve sempre estar aberta às inovações e aproveitar aquilo que está dando certo. A gente nunca deve se fechar pros novos métodos, às inovações porque o mundo não pára, o mundo está sempre evoluindo e a gente tem que acompanhar. E também porque a cada dia que passa surgem novas estratégias de ensino e acho que não devemos nos fechar para elas”.
TRABALHA DE FORMA COLABORATIVA	“Eles são muito participativos, muito espontâneos, diferente da gente, acho que é por isso que a gente é assim, reprimida, medrosa. Na época da gente não era bem assim, a gente só escutava e o professor falava. A gente nem se mexia, agora não, agora as crianças têm liberdade para participar, se expressar, opinar, criticar, acho que nós estamos criando cidadãos participativos”.
ATUA COMO MEDIADORA	“O meu papel é de facilitadora. A gente facilita a compreensão da criança, a gente tem o papel de mediador, nós criamos meios as situações, os meios para que as crianças aprendam e se desenvolvam, nós criamos, como a gente viu aqui, as situações para eles aprenderem. Nós professores somos mediadores”.
DEMONSTRA ESTAR MOTIVADA A DESEMPENHAR O SEU PAPEL	“Nós professores somos capazes de fazer um diagnóstico, e a gente pode ver que se de vinte e nove alunos que tem na sala só cinco ou seis não conhecem todas as letras, alguns conhecem até umas palavras, a gente pode concluir que valeu a pena, foi um trabalho satisfatório e isso é muito gratificante pra gente. Quando nós conseguimos atingir nossos objetivos a gente se sente realizada”
RECONHECE A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	“Eu usei a música pra trabalhar a letra L porque é preferível trabalhar as letras com uma música que eles já conhecem, porque isso facilita a aprendizagem”.

Quadro 16 - Síntese dos significados construídos por Rosa acerca de sua prática pedagógica.
Fonte: Resultados obtidos na sessão de reflexão realizada pela partícipe Rosa em 03.11.2004.

A análise de Rosa nos leva a compreender, como Vygotsky (2001), que é por meio da apropriação das formas sociais de vida humana que o indivíduo reproduz em si as formas históricas e sociais de atividade. Do mesmo modo, por meio do processo de internalização esta atividade se converte em individual, assim como os meios de sua organização vão se tornar meios internos.

A sociedade fornece as condições externas para que se desenvolvam as atividades dos indivíduos, e, nessas condições sociais, estão presentes os motivos e os fins, procedimentos e meios para a sua concretização. É necessário esclarecer, entretanto, que este não é um processo que se realiza mecanicamente, mas envolve transformações e transições complexas, que só podem ser desveladas quando analisadas a origem da atividade e a sua estrutura interna.

6.2.3 Girassol e o outro

A atividade humana, com sua gênese na atividade exterior prático-sensorial, tem uma importante significação para a psicologia, especialmente a partir do materialismo histórico e dialético, que acentua a dimensão material da atividade dos homens como ponto-chave para a sua compreensão.

Nesta mesma perspectiva, Rubinstein (1978) destaca a atividade prática como fator essencial, através da qual os indivíduos modificam a natureza e a sociedade, processo este que, em seu aspecto especificamente psicológico, requer a motivação, regulação das ações, condições objetivas e a própria percepção da atividade como um todo na consciência humana.

Em outras palavras, o conteúdo psicológico da atividade prática humana envolve a sensação, percepção e pensamento, estados psíquicos internos do indivíduo que, interagindo como ações externas práticas, orientam a atividade consciente. Podemos concluir, portanto, que na atividade objetiva exterior estão incluídos processos psíquicos internos, que se ampliam em contato com o mundo objetivo material, em um movimento permanente, conforme esclarece Leontiev (1978).

A atividade humana tem uma estrutura complexa e seus componentes são hierarquicamente organizados. Para se concretizar, uma atividade tem como componente inicial as necessidades, os motivos e as finalidades, seguindo-se às ações e as operações, em constante inter-relação e transformação.

Tendo esses pressupostos como referência, pudemos constatar que Girassol, durante todo o percurso da investigação, demonstrou disponibilidade e entusiasmo em elevar o nível dos conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento de sua prática profissional. Ou seja, a necessidade de compreender sua própria prática fez com que organizasse suas ações em torno desse objetivo.

Nessa direção, pudemos presenciar que Girassol, ao utilizar em larga escala os jogos, brinquedos e brincadeiras para ensinar os conteúdos aos seus alunos, demonstra conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem pertinentes a essa faixa etária, entendimento esse corroborado pela análise dos seus pares.

Jasmim - A aula da professora muito prazerosa, porque ela usou as estratégias que mais agradam as crianças, como os fantoches, fantasias, músicas, e brincando ela conseguiu despertar o interesse dos alunos criando situações de aprendizagens significativas. Mas também acho que ela usou atividades demais e por isso acho que ela deve replanejar essa aula explorando mais os conteúdos.

Girassol - É verdade, eu notei isso quando eu fui escolher os trechos para o vídeo tape. Mas agora eu já tenho essa consciência depois que a gente estudou aqueles textos, eu agora já tenho mais cuidado quando vou planejar as aulas.

Tulipa - Eu acho que a professora despertou a curiosidade dos alunos e o desejo de aprender.

Margarida - Eu acho que a aula foi atrativa pois as crianças gostaram e participaram ativamente. O trabalho de classe foi bom, pois deu oportunidade a criança para construir o seu próprio desenho, mas eu também concordo que ela deveria ter explorado mais as tarefas e a minha sugestão é essa, que ela faça menos atividades e explore mais.

Papoula - Eu acho que o tema era muito abrangente e ela deveria ter dividido em várias aulas. A atividade que eu achei mais interessante foi o teatro porque prendeu a atenção das crianças e fez uma revisão do assunto da aula.

Girassol - Eu fiz essa mesma aula depois dividindo o assunto e realmente ficou bem melhor. Eu fiz outras brincadeiras e explorei mais e foi mais proveitoso, os alunos aprenderam mais e também participaram mais das brincadeiras.

Vygotsky (1989) explicita que as funções psicológicas superiores têm raízes socioculturais e evoluem de processos elementares por meio da interação da criança com a cultura material e intelectual do seu grupo social, e que o brincar infantil é a atividade viabilizadora do desenvolvimento nesse período da vida humana.

A compreensão da partícipe em relação a esse aspecto vai ao encontro de Liublinskaia (1979), quando adverte que, no âmbito da educação formal direcionada às crianças pequenas, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: A seleção cuidadosa das situações de aprendizagem infantil, observando as influências que suscitam a reação da criança (brinquedos que entretêm, livros atrativos, gravuras que despertem o interesse,

histórias que gostem de ouvir...); as conexões nervosas ou sinapses não acontecem por acaso, mas se realizam mediante as experiências vivenciadas (quanto mais ricas e diversificadas são as experiências, mais conexões irão se formar), e isto exige exercitação e prática constante; a consolidação das conexões dependem do esforço utilizado pelo educador para desenvolver os traços da personalidade infantil de forma positiva, se forem conseqüentes e racionais.

Mas isso só não basta. É necessário conhecer os estágios de desenvolvimento e o modo como se organizam as funções mentais, suas capacidades e possibilidades.

Pudemos constatar que o percurso de reflexão interpessoal de Girassol propiciou avanços substanciais do seu pensamento teórico em relação às suas elaborações prévias. Em seus enunciados a partícipe demonstra ter passado do nível prático, em que as experiências vivenciadas se sobrepunham às elaborações teóricas, para um saber mais sistematizado, em que as sínteses foram construídas abstratamente.

Mediadora - Eu notei que na sua aula você não organizou nenhuma situação onde as crianças pudessem trabalhar em grupo. Por que?

Girassol - É porque quando eu preparei essa aula eu tinha essa consciência que isso era importante. Agora, depois que a gente começou a estudar a teoria de Vygotsky e vimos essa questão da Zona de Desenvolvimento Proximal é que eu vim perceber que isso é importante, e essa aula foi dada antes da gente ter estudado isso. É tanto que depois eu passei a prestar mais atenção e a trabalhar mais em grupo e a observar a cooperação das crianças, e eu acho que foi muito melhor assim.

Mediadora - Outra coisa que a gente estudou aqui foi a questão da atenção e da memória das crianças nessa faixa etária e a gente viu que nesse período elas não desenvolveram ainda a capacidade de atenção voluntária, ou seja, elas têm muita dificuldade de concentração. Assim também é com a memória, pois do mesmo jeito que elas assimilam com muita rapidez os novos conhecimentos, esquecem também com muita facilidade. Na sua aula foram colocadas várias tarefas diferentes e o que a gente notou foi que as crianças em determinados momentos elas ficaram dispersas e desinteressadas. Aí eu te pergunto? Não seria mais adequado aplicar menos tarefas e diversificar a tarefa, explorando mais, questionando mais?

Girassol - É nessa aula eu fiz assim, mas nas outras eu já fiz diferente

Margarida - É como você falou, eu acho que a aula dela foi muito boa, mas teria ficado melhor se ela tivesse explorado mais a tarefa, porque a gente viu que as crianças ficaram sem concentração, porque mudava muito depressa de uma tarefa pra outra.

Aurys - As crianças tinham assimilado mais se ela tivesse explorado mais a tarefa.

Hortência - O meu comentário também vai nesse sentido, eu acho que ela se preocupou mais em dar muitas tarefas e não explorou bem. E a gente sabe que prender a atenção das crianças no Jardim I não é uma coisa fácil, então ela devia ter explorado mais pra prender a atenção das crianças. No Jardim II já é diferente, elas conseguem prestar mais atenção.

Girassol - Eu concordo, acho que eu me preocupei mais em fazer muitas atividades, mas depois dessas reflexões que a gente fez isso só veio melhorar pra mim porque a gente fica mais esclarecida.

Conforme pudemos constatar, a partícipe demonstra um amadurecimento teórico e prático proporcionado pelas interações sociais estabelecidas com seus pares. Do mesmo modo, evidenciamos a correspondência entre as reelaborações teórico-conceituais e sua prática profissional, na medida em que demonstra aplicar o saber teórico construído no percurso do trabalho.

O enunciado seguinte nos ajuda a compreender como os significados construídos e tornados conscientes se estabelecem como orientadores das práticas sociais em todos os seus momentos, e não apenas naqueles em que o sujeito é chamado a demonstrar para os outros as suas ações.

Girassol - Só que depois dessa aula que foi filmada eu fiz uma atividade eu delimitar, não foi filmada mas eu delimitar e foi bem melhor. Eu falei um dia dos animais selvagens e no outro dos animais domésticos pra que eles entendessem melhor. Porque eu vi que eu pequei nisso bem aí.

Como evidencia o enunciado da partícipe, o processo de desenvolvimento da consciência é uma apropriação que depende da estreita relação entre os indivíduos, da comunicação entre si, da orientação e da atividade desenvolvida. Segundo Davidov (1988), a educação do homem, em seu sentido amplo, é a apropriação, a reprodução, por ele, das capacidades histórica e social; a educação é a forma universal de desenvolvimento psíquico; a apropriação e o desenvolvimento não podem atuar como processos independentes, porque se relacionam com a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico.

Os avanços alcançados por Girassol reafirmam o posicionamento de Leontiev (1978, p.98). Para o autor, tudo aquilo que no mundo objetivo pode representar para o indivíduo os motivos, finalidades e condições que impulsionam a atividade deve ser percebido, representado, compreendido [...] retinido y reproducido, de uno u outro modo, em su memória; esto también se refiere a los procesos de su actividad y a él mismo, es decir, a sus estados, propiedades y características [...]. Podemos assim explicar a atividade humana a partir da tríade sujeito - atividade - objeto da atividade.

No Quadro 17, a seguir, estão sintetizados os significados construídos pela partícipe Girassol em relação a sua prática pedagógica.

INDICADORES	SIGNIFICADOS
A PARTÍCIPE DEMONSTRA CONHECER O ALUNO: SUA ORIGEM E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA.	“Quanto à procedência eu considero que a gente tem só tem duas classes sociais de acordo com o poder aquisitivo da cidade, que é a classe baixa e média baixa, assim, pelo menos na minha salinha eu considero o nível, não tem um nível padrão. É misturado não tem assim um tipo de nível padrão”.
DEMONSTRA RECONHECER AS PECULIARIDADES PSÍQUICAS DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	“Aí falando dessas estratégias porque quando a gente vai dá uma aulinha até tem dia que o professor ele não está bem motivado, aí eu escolhi essas estratégias pra motivar eu mesma e principalmente às crianças. Eu tive uma preocupação com o tempo porque eu planejei várias tarefas e até porque a criança não pode passar assim muito tempo só com uma tarefa, porque ela enjoa, fica impaciente. A gente tem que animar eles, a gente tem que diversificar as atividades”.
UTILIZA ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM ADEQUADAS À FAIXA ETÁRIA DO ALUNO	“Eu procurei umas estratégias, umas atividades de brincadeira com que eu conseguisse motivá-los, atrair eles, prendesse a atenção e que eu também me envolvesse nessas atividades”.
DEMONSTRA HABILIDADE EM SUPERAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS	“Nessa hora eu encontrei um grau de dificuldade porque eles já estavam impacientes, aí logo eu reagi “então a tia vai dar uma gravura pra cada criança pra que a gente possa montar um painel bonito” .
DEMONSTRA DISPONIBILIDADE EM APLICAR OS CONCEITOS REFORMULADOS À SUA PRÁTICA	“Eu usei essas estratégias porque a desde quando a gente entrou na pré-escola nós sabemos que o brincar é uma atividade assim fundamental e também porque o lúdico ele é fundamental para a aprendizagem e essa aprendizagem através do lúdico e do brincar como a gente até já discutiu aqui ela se torna mais satisfatória”.
TRABALHA DE FORMA COLABORATIVA	“E como vocês viram, vocês constataram que sempre tem aqueles que não querem participar, mas no caso a gente tem que insistir pra que eles participem, pra que eles vão perdendo a timidez e ir se integrando mais na turma. Eu tenho certeza que promovi a integração porque aquela dos animais mesmo na hora da fantasia eles ficaram assim, empolgados, e aquele da rodinha que eu cantei: “ <i>eu vi, eu vi o jacaré</i> ” nossa! Eles já sabem, mas se a gente ficar inovando as brincadeiras, variando, prende mais a atenção deles e deixa eles mais entusiasmado”.
ATUA COMO MEDIADORA	“Depois eu fui explorar, perguntar: <i>o que foi que você desenhou?</i> Ai eles disseram: <i>foi uma onça, uma abelha.</i> Ai eu fiquei colocando no painel. Que eu promovi a integração eu tenho certeza, agora, na hora das atividades como vocês viram eu tentei também levar os mais tímidos pras brincadeiras. O meu papel nessa aula eu acho que foi positivo, me integrei, eu participei eu fui uma facilitadora, e pra mim o resultado foi muito bom”.
DEMONSTRA ESTAR MOTIVADA A DESEMPENHAR O SEU PAPEL	“Eu participo das tarefas com meus alunos, eu brinco junto com eles porque eu acho que eles se sentem mais motivados a participar. Até ali na hora do teatrinho, eu não sei nem se todo mundo viu, porque a gente tem que modificar a voz pra o mundo do faz-de-conta, ai eu não sei se todo mundo ficou irritado porque até eu mesma já tava dizendo: “ <i>meu Deus meu ouvido já tá doendo</i> ” . Porque a gente estando fazendo mesmo, na ação, é diferente de ta só ouvindo, ai eu não sei se vocês notaram mas tinha uma menina que ela tava tão triste tão triste, ai então o bonequinho ficou tentando motivá-la pra que ela participasse, ela desenhasse, de acordo com o tema abordado”.
RECONHECE A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	“Eu já me acho muito experiente porque já são dezoito anos trabalhando na pré-escola, mas não sei de tudo. Mas como a gente todo mês faz o planejamento e nesse mês no planejamento eu escolhi os animais, aliás nós tínhamos planejado os animais mas a aulinha pra ser filmada eu escolhi também esse tema porque eu já tinha experiência e é um assunto... eu acho que é também do conhecimento tanto do conhecimento meu sobre o assunto e também dos conhecimentos prévios do aluno. Ai então, de acordo com a minha experiência eu resolvi fazer essas atividades”.

Quadro 17- Síntese dos significados construídos por Girassol acerca de sua prática pedagógica.
Fonte: Resultados obtidos na sessão de reflexão realizada pela partícipe Girassol em 03.11.2004.

O pensamento e ação da partícipe Girassol – representados por sua atividade prática e seus respectivos referenciais teórico-metodológicos orientadores – estão em estágio de transição ascendente, viabilizados pelas interações colaborativas intencionais e volitivas aqui concretizadas, conforme deixa claro o enunciado a seguir.

Girassol - Eu queria pedir aqui um tempinho pra ressaltar que esse trabalho que nós estamos desenvolvendo, eu digo nós porque como já foi falado aqui é um trabalho em colaboração, esse trabalho ta sendo um prêmio pra nós, porque a gente ta aprendendo, nós estamos assim de uma certa forma avaliando nossas aulas pra ver os pontos positivos e os negativos, a gente ta num sentido de colaboração pra gente poder melhorar a nossa prática pedagógica, então está sendo muito válido, excelente pra nós.

As nossas análises revelam que a maior dificuldade encontrada pelas professoras e partícipes, no tocante à questão do emprego do brincar como estratégia pedagógica, é perceber quando este se reduz à busca de finalidades pedagógicas estabelecidas *a priori* pelo professor.

Acreditamos, porém, que a resolução desse problema poderá ser encontrada se compreendermos que o brincar infantil, como admite a teoria sociohistórica, é uma das modalidades básicas de atividade propiciadora de apreensão do conhecimento, constituindo, portanto, fator co-responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. O brincar, além de ser fonte de lazer, é, também, fonte de conhecimento; e é esta dupla natureza que nos leva a considerá-lo parte integrante da atividade educativa.

Em suas considerações, Liublinskaia (1979) e Fontana (1997) advertem quanto à utilização da brincadeira na escola, admitindo que não é tarefa fácil organizá-las, pois é necessário estarmos atentos quanto ao duplo caráter que a caracteriza: mediar o desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento, processos estes intimamente relacionados. Isto implica, ao mesmo tempo, trabalhar com o instrumental que a criança dispõe ao longo do seu desenvolvimento, ou seja, com as formas de intervir e apreender o real, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos e dos movimentos corporais, da linguagem e da aprendizagem de conteúdos de áreas específicas.

Conforme pudemos constatar, os brinquedos infantis, na maior parte das vezes, são escolhidos pelo educador, pela possibilidade que oferecem de desenvolver na criança habilidades específicas, reduzindo, em grande medida, o seu potencial. Nesse caso, seria oportuno ao professor desenvolver níveis mais elaborados de consciência do seu papel no desenvolvimento do brincar da criança.

Acreditamos que esse papel está necessariamente vinculado à compreensão que o educador tem do brincar infantil, suas possibilidades e implicações no desenvolvimento das crianças. Observar e considerar o modo como as crianças brincam e resolvem seus problemas pode ser um indicador das capacidades já consolidadas; e, a partir daí, o professor da educação infantil pode posicionar-se como o parceiro das brincadeiras, ora como observador, ora como organizador, ora como o profissional que esclarece, questiona e enriquece a trama, ora como elo entre as crianças e os objetos do conhecimento.

Enquanto elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o profissional docente deve acolher o brincar do aluno, auxiliando-o em suas necessidades reais e também latentes, em suas tentativas de compreender e agir sobre a realidade circundante.

Reafirmamos que, durante todo o percurso da investigação, as professoras participantes, mesmo enfrentando condições de trabalho adversas, especialmente a falta de material pedagógico adequado a essa faixa etária, espaços físicos e instalações insuficientes, estão receptivas aos programas de formação contínua com o objetivo de desenvolverem-se profissionalmente, e, sobretudo, se sentem motivadas a desempenhar a profissão e recompensadas com o que fazem.

No tocante a esse aspecto, Rubinstein (1977, p. 65) nos ajuda a compreender que as atividades realizadas pelos indivíduos no sentido de satisfazer suas necessidades, sejam elas materiais ou intelectuais, decorrem sempre de seus motivos. As motivações, afirma o autor, formam-se segundo os fins e tarefas e “delimitam-se sempre pelas tarefas nas quais está implicado o indivíduo, tal como as tarefas estão determinadas pelas motivações”.

Assim, quanto mais significativa for uma atividade, mais prevalece no indivíduo a determinação para desenvolvê-la satisfatoriamente, posto que nela estão presentes os seus motivos. A motivação subjaz a toda e qualquer atividade humana, e resulta das diferentes necessidades e interesses, advindos, via de regra, da vida em sociedade.

Enquanto ser social, a valoração exerce grande influência no desenvolvimento da atividade dos homens, e é por força dessa influência que os indivíduos buscam, por exemplo, se destacar em sua atividade, no sentido de obter o reconhecimento por parte daqueles que lhe são próximos. O sentido social da atividade se expressa, portanto, em cada indivíduo particularmente, impulsionando e orientando a sua atividade.

Com base nesses pressupostos, é possível compreender que a relação consciência-psi-quismo jamais poderá ser reduzida a uma relação teórica do sujeito com o objeto, posto

que é, também, uma relação prática, e, nesse sentido, desnuda o ser do indivíduo que interage e se constrói a partir da atividade individual/coletiva, inserida em um contexto determinado.

Deste modo, a consciência prática do indivíduo enquanto ser social é, na sua manifestação, consciência moral, uma vez que o que é socialmente significativo transcende o aspecto individual, despertando o senso de dever ou a consciência do dever, que ultrapassa as tendências puramente pessoais. É exatamente a unidade dessas duas tendências – *pessoal-social* – que vai determinar a motivação da conduta humana.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, ao desenvolver-se, uma atividade pressupõe alcançar um determinado objetivo, ou finalidade, ligados entre si, em ritmo de continuidade. Melhor dizendo, realiza-se por meio de ações subordinadas a fins parciais, que podem ser delimitados a partir de uma finalidade mais geral. A finalidade ou o objetivo é o motivo principal da atividade, e, assim sendo, o sujeito não planeja uma atividade arbitrariamente, pois esta surge e se estabelece em condições objetivas.

A análise psicológica da atividade humana permite, afinal, compreender como os processos psíquicos se originam, se manifestam e se transformam em relação com os vínculos sociais estabelecidos entre o homem e o mundo objetivo que o cerca. E, do mesmo modo, o reflexo psíquico da realidade em diferentes níveis, atuando como mediador da atividade humana, faz surgir a consciência que revela ao homem o mundo, incluindo suas ações e seus estados. A consciência é, desta forma, o produto subjetivo das manifestações engendradas nas relações sociais como atividades desenvolvidas pelo homem no mundo objetivo.

ENTRE OLHARES

A específica peculiaridade da actividade humana consiste em tratar-se de uma actividade consciente e orientada para um fim. Nela e por meio dela, o ser humano realiza os seus objectivos, objectiviza os seus projectos e ideais dentro da realidade que modificou.

L. S.

Rubinstein

Ao apontar que a aprendizagem é essencialmente social em sua origem, a abordagem vygotskyana, conforme já afirmamos, atribui importância fundamental ao trabalho de grupo e da aprendizagem em colaboração. Por meio desta teoria, é possível afirmar que um parceiro mais experiente pode mediar a atividade de um outro menos experiente, em um processo no qual, ao partilhar conjuntamente a resolução de problemas, o nível de desenvolvimento deste avança rumo à consolidação de suas capacidades.

De acordo com essa abordagem e em conformidade com os resultados encontrados nesta investigação, pudemos constatar que os limites do desenvolvimento situam-se entre o desenvolvimento real e o potencial, e que os processos colaborativos, propiciam a interação e a construção de significados, a internalização de novas formas de pensamento e, por conseguinte, a consolidação de formas mais elaboradas de conhecer e de agir.

Os processos colaborativos e o exercício da reflexividade legitimam a compreensão de que o desenvolvimento de níveis mais elaborados de pensamento e

ação não resulta apenas de um processo individual, mas advém da prática social, das vivências que se concretizam nos diferentes contextos culturais. Nessa perspectiva, falar em qualificação profissional, competência para ensinar e desenvolvimento profissional é falar também de desigualdades sociais e oportunidades.

Oportunidade de interagir e aprender continuamente, de participar de processos decisórios, situações desafiadoras, ter contato com conhecimentos válidos, questionar-se e refletir criticamente acerca de si mesmo e sobre os fenômenos do mundo circundante.

Em sua matriz materialista, histórica e dialética, essa abordagem possibilita desvendar os processos de desenvolvimento humano como algo que se torna possível, como algo que se constrói social e individualmente, a um só tempo. O enfoque crítico dessa abordagem possibilita desvelar o desenvolvimento do indivíduo e do seu mundo psicológico como uma conquista da sociedade humana, das condições concretas de existência e dos fenômenos que permeiam a realidade objetiva, dentre estes, o educativo.

Segundo Sacristán (1998), para apreendermos um fenômeno educativo na sua totalidade, é necessário ter acesso aos significados, aos conceitos construídos pelos sujeitos em seus grupos sociais. E, do mesmo modo, esses significados somente poderão ser captados de modo situacional se inseridos no contexto de quem os produzem e os trocam.

Assim, no transcurso desta investigação, pudemos vivenciar alguns pressupostos teóricos que nos permitem reafirmar a perspectiva sociohistórica de que os indivíduos interiorizam de modo gradual a cultura produzida socialmente em interação com seus pares, em um processo no qual a atividade mental desenvolve-se em condições de comunicação com o outro e se entorno, em cujo transcurso são adquiridas as experiências de muitas gerações.

Um dos elementos fundamentais nesse processo é a aquisição do sistema lingüístico. Como esclarece Luria & Yodovich (1985), reorganiza todos os processos mentais, criando novas formas de percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. Portanto, os modos socialmente elaborados de pensar e agir ocorrem, em um primeiro momento, pela subordinação do indivíduo às orientações do

adulto, até que a aquisição da linguagem possibilite controlar o próprio comportamento.

A linguagem, que encerra a experiência da humanidade, intervém no processo de desenvolvimento do indivíduo, desde os primeiros dias de vida, permitindo que estes façam associações e relações e desenvolvam formas mais complexas de percepção e compreensão da realidade. Todo esse processo de elaboração de saber em geral, e da formação de conceitos em particular, constitui o processo central de desenvolvimento intelectual dos seres humanos e está na dependência da trajetória vivida em estreita relação com o meio social.

Os conceitos humanos, como vimos afirmando ao longo desse trabalho, são formados, inicialmente, no contato mantido entre os indivíduos, e depois por meio da aprendizagem formal. O processo intencional e sistemático de aprendizagem escolarizada permite a ampliação e elevação do nível de elaboração conceitual (embora o acesso à instrução não seja suficiente), possibilitando alcançar graus cada vez mais abrangentes de generalização, em que predominam as operações de abstração e generalização, análise e síntese em suas formas mais elaboradas.

De acordo com Vygotsky (2000), os significados construídos pelos sujeitos passam, necessariamente, por dois processos: em um primeiro momento, pelo intercâmbio social, e posteriormente é internalizado, tornando-se intrapsicológico. Partindo desse entendimento, é possível compreender que os seres humanos vão, de modo gradual, apropriando-se dos instrumentos socialmente construídos e interiorizando os conhecimentos, atitudes e habilidades especificamente humanas.

Se tomarmos o processo de internalização como a reorganização das atividades psicológicas resultantes das interações estabelecidas entre os indivíduos e tomando como parâmetro os avanços alcançados pelas professoras e partícipes no contexto deste trabalho, podemos afirmar que a elevação do nível conceitual, embora aconteça no interior do indivíduo, precisa da mediação do outro e dos instrumentos socialmente disponíveis. Deste modo, o desenvolvimento dos seres humanos, de modo geral, e o desenvolvimento profissional de modo particular é uma conquista que se materializa nas condições concretas da vida humana.

Essas possibilidades se concretizam nas relações interativas que se

estabelecem entre os homens e nas relações entre o homem e o meio ao seu redor, no uso e aperfeiçoamento dos instrumentos materiais(objetos), dos instrumentos psicológicos (signos e símbolos) e nas atividades por ele desenvolvidas.

Por conseguinte,

a cultura, as relações sociais e as atividades humanas apontam para o desenvolvimento do indivíduo em uma *certa direção*. As estimulações, as referências, os modelos e os instrumentos da cultura direcionam o desenvolvimento humano para aquele determinado fim. E nós, seres plásticos, nascidos candidatos à humanidade, pouco a pouco nos conformamos a essa imagem, a esse modelo humano (BOCK, 2002, p. 29).

As interlocuções estabelecidas entre as parceiras desta investigação confirmaram que o acesso às estimulações é determinante para que os indivíduos tornem-se seres humanos capazes, e que a personalidade de cada ser humano particular é o resultado das atividades que este desenvolve. É também, produto da cultura na qual está imerso. O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse da capacidade de internalizar o produto cultural “seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição” Morin (2000, p. 52).

No transcurso desta investigação, pudemos constatar que os conhecimentos internalizados pelas professoras e partícipes acerca do papel do brincar nas suas práticas pedagógicas situavam-se ao nível dos conceitos espontâneos, relacionados às experiências imediatas, tornando pouco consistentes as ações educacionais direcionadas às crianças que têm acesso a essa etapa de escolarização.

A compreensão de que esse brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, constituindo, portanto, a estratégia pedagógica adequada aos processos de ensino-aprendizagem, foi uma conquista que se materializou nos contextos formativos especialmente planejados e sistematizados com essa finalidade. Embora essas significações não tenham alcançado sua forma mais elaborada, esse grupo de professoras, motivadas pela necessidade de melhorarem suas práticas

pedagógicas, ampliou os conhecimentos já internalizados.

Pudemos constatar também que uma das dificuldades encontradas pelas professoras e partícipes no tocante à questão foi desenvolver níveis mais elaborados de compreensão acerca da dupla natureza que caracteriza o brincar da criança em idade pré-escolar: Por um lado, atividade lúdica e propiciadora de apreensão do conhecimento; por outro lado, fator co-responsável pelo desenvolvimento do indivíduo.

Por sua vez, os avanços teórico-conceptuais permitiram a ressignificação das práticas profissionais, a partir do estabelecimento de nexos e relações entre o saber teórico e as situações práticas cotidianas reveladas no exercício da reflexividade. Esse processo voltou-se, inicialmente, para o campo intrapsicológico, possibilitando a análise das próprias práticas e proporcionando a reconstrução de atitudes profissionais alicerçadas no senso comum.

O exercício da reflexividade com a ajuda dos pares permitiu que as professoras voluntárias resgatassem as ações desenvolvidas, justificassem suas escolhas, confrontassem suas opções teóricas com a de seus pares e com o conhecimento sistematizado, questionassem suas certezas e reconstruíssem, em nível intrapsicológico, o saber elaborado socialmente.

O trabalho colaborativo desvelou o caminho para a construção de uma atitude mais reflexiva por parte do grupo, despertando o desejo de transformar práticas arraigadas e também a tomada de consciência do papel assumido pelo profissional que lida com crianças, o modo como elas aprendem e suas peculiaridades, tornando clara a relação entre os saberes construídos coletivamente e sua aplicabilidade nas práticas individuais.

Contudo, vale destacar os limites que o próprio processo de investigação nos revela, permitindo-nos reafirmar que o desenvolvimento pessoal e profissional é um processo longo de aprendizado e desenvolvimento e depende das condições de interação estabelecida entre os indivíduos, mediados pelos instrumentos socialmente construídos e por essas interações. Partindo desse princípio, compreendemos que é necessário recriar, continuamente, espaços colaborativos que possibilitem a esse grupo de profissionais alcançar estágios de elaboração conceptual compatíveis com os

conceitos científicos e estágios de consciência cada vez mais aprofundados da relação entre teoria e prática.

Como temos afirmado continuamente, um conceito é um ato de generalização e sua elaboração requer sínteses e abstrações em suas formas mais elaboradas. Segundo Guétmanova (1989, p. 32), “um conceito forma-se na base de generalização dos indícios substanciais (ou seja, propriedades e relações), inerentes a uma série de objectos homogêneos”. Para destacar os atributos essenciais que compõem os conceitos em sua forma desenvolvida, é necessário que se abstraiam os indícios essenciais dos não essenciais, evidenciados pela mobilização dos processos lógicos de comparação e confrontação dentre outros, dos fenômenos entre si, tornando claras as semelhanças e diferenças entre eles.

Esse processo necessita da organização do conhecimento e esta organização requer operações de ligação e separação, inclusão e exclusão, em um processo que vai da análise à síntese e da síntese à análise, conforme aponta Morin (2004).

Se todo significado representa uma generalização, podemos retomar os significados emitidos no início da investigação e constatar que o nível de generalização desses conceitos apresentava uma generalização elementar, alcançando maior sistematicidade no decorrer dos estudos. A inclusão dos atributos essenciais no sistema dos conceitos e a conseqüente reestruturação das formulações proporcionaram elevar o nível de suas generalizações.

Partindo desse princípio, acreditamos que a dificuldade de elaboração conceptual do grupo deveu-se, principalmente, à fragilidade do conhecimento em relação aos conceitos atributos constitutivos dos conceitos de colaboração, reflexão, educação infantil, brinquedo e desenvolvimento. A ausência de um estágio mais elevado de generalização em relação aos atributos do conceito de “atividade”, “processo”, “internalização” e “mediação” impediram a maior parte dos componentes do grupo de realizar sínteses mais elaboradas compatíveis com os conceitos científicos.

Outro aspecto a considerar é o próprio processo, pois este demanda tempo e continuidade à medida que implica reformular a própria maneira de pensar. Apesar

das restrições, o desenvolvimento profissional visivelmente identificado nesse percurso nos motiva e encoraja a propor a criação de situações que permitam a esse grupo específico de professoras prosseguir esse processo no sentido de alcançar estágios mais elaborados de consciência acerca da atividade profissional, destacando como importante, a ruptura do pensar dicotômico, fragmentado, para o pensar complexo, incluindo as categorias lógicas da dialética materialista e histórica.

Conforme já destacamos, romper com os conceitos não sistematizados e com as práticas arraigadas não é um processo fácil, instantâneo ou individual. Ao contrário, é um empreendimento árduo e repleto de conflitos relacionais, intelectuais e institucionais, mas pode se concretizar se motivos e objetivos coincidem no sentido de atender as necessidades constatadas no cotidiano, juntamente com aquelas peculiares ao ser humano plenamente desenvolvido.

Esse entendimento nos leva a considerar, como Vygotsky (2001), que a necessidade é a condição interior básica da atividade, e constitui objeto do conhecimento psicológico na medida em que orienta o desenvolvimento da atividade humana. No entanto, a função orientadora da necessidade só se dá após o encontro da necessidade com o objeto da atividade, que se traduz na objetivação da necessidade, preenchendo-a com o conteúdo extraído da realidade circundante.

Isto, aponta Leontiev (1978, p. 71), “lo que traslada la necesidad al nível psicológico propriamente dicho”. O desenvolvimento das necessidades, operando como conteúdo objetivado desta, permite o surgimento de novas necessidades no homem, o que leva ao entendimento de que são as necessidades que dirigem toda e qualquer atividade por parte dos indivíduos. Entretanto, para que se concretize, a atividade tem que, necessariamente, tornar-se objetiva.

Para esse grupo, cuja atividade principal é a profissão docente, o desenvolvimento pessoal e profissional constitui o objetivo em torno do qual são articuladas ações e operações possibilitadoras de aprendizagem e reflexão. Por esse motivo, o trabalho não termina aqui.

Conforme entendimento prévio estabelecido entre a Mediadora, as partícipes Jasmim, Margarida, Girassol, Orquídea, Tulipa, Cravo, Lírio, Crisântemo, Hortêncina, Violeta, Papoula, Rosa e as professoras Tônia, Cimar, Malu Chiquitita, Neide, Tiana,

Ana, Fran, Dapaz, Lecy, Eri, Luci, Landinha, Franci, Eli e Tina, Aurys e Maria, para elas, essa foi apenas a primeira etapa de uma caminhada cujos motivos e objetivos coincidem, persistindo assim, no investimento em torno dos processos colaborativos de aprendizagem e reflexão sobre as ações práticas cotidianas, buscando um fazer pedagógico calcado na autonomia profissional.

Apesar das dificuldades que tivemos de superar, como por exemplo, a distância percorrida (cerca de mil e quinhentos quilômetros) entre Natal (Programa de Pós-Graduação), Ipiranga-PI (contexto empírico) e Teresina-PI (residência familiar); o pouco tempo de que as professoras e partícipes dispunham para as leituras; bem como o próprio poder aquisitivo da maior parte do grupo, inviabilizando a compra de livros e revistas que abordassem os temas estudados, as participantes demonstraram, durante todo o percurso investigativo, que a vontade de melhorar suas práticas profissionais tornou o desenvolvimento profissional uma meta possível.

Conforme já destacamos, reformular a própria maneira de pensar não é um processo fácil nem instantâneo. Ao contrário, demanda tempo e continuidade. Por essa razão, e em vista dos resultados constatados neste estudo, assumimos, juntamente com as professoras e partícipes, o compromisso de continuar investindo nos contextos formativos colaborativos, objetivando desenvolver níveis mais elaborados de sistematização acerca dos conhecimentos pertinentes e necessários ao professor da educação infantil, bem refletir sobre as ações desenvolvidas, tendo como ferramenta mediadora o diário de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR (a), Olivette Rufino Borges Prado. **Conceitos de educação física do professor de Picos-PI**: uma análise de internalização de conceitos à luz do paradigma sociohistórico. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

_____. Vygotsky e a abordagem sociohistórica. In: **Revista de Ciências Humanas**, Criciúma-RS, v. 8, n. 2, p. 61-77, jul./dez. 2002b.

_____. Idéias e temporalidades; a educação e o ensino nas visões de Durkheim e Marx. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, n. 10, p. 56-66. jan./jul. 2004.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade; categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica**; uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).

ALMEIDA, Ordália Alves de. Palestra proferida no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil – OMEP/BR/MS, realizado no Palácio Popular da Cultura, em Campo Grande-MS, nos dias 10 a 13/07/2002.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Conhecimento científico, derivas e metamorfoses In: ALMEIDA, Maria da Conceição; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de. **Polifônicas idéias**; por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ALTET, M. As competências do professor profissional; entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Felipe. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVAREZ, Amélia; DEL RIO; Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

AMADO, João da Silva. **Função educativa dos brinquedos tradicionais populares**. Coimbra: Clube dos Brinquedos Populares, Loureiro-Cernache, 1992.

_____. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa: Teorema, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. Rev. e Atual. São Paulo: Moderna, 1996.

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

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

ARNAL, Justo; DEL Rincon; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa; fundamentos y metodologías**. Tradução livre Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Barcelona: Labor, 1992. UFRN, outubro, 2002. p. 258-263.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. (UNIMEP). Disponível em: www.anped.org.br/24/T0707185822605.doc. Acesso em: 25.03.2005.

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. e OLIVEIRA, Stela Maris Lago. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPE / COEDI, 1994.

BELTRÁN, Francisco. **A educação intencional**. In: SEBARROJA at al. Jaume (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERNET, Jaume Trilla. Antón Semiónovich Makarenko; a força da coletividade. In: SEBARROJA at al. Jaume (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M. FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sociohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília: MEC / SEF, 2002.

_____. Ministério da educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília MEC / SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Professor da pré-escola**. Rio de Janeiro: FAE / MEC, 1991.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPE / COEDI, 1994.

_____. **Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC / SEF / DPE / COEDI, 1996.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental:** Resolução da câmara de educação básica, n. 2, Brasília, 1999.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federal do Brasil.** Imprensa oficial, Brasília, 1998b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. **Diário Oficial da União.**

BRASIL, IBGE PNAD, 1999

BROUGÉRE, Gilles. **Lês Jouet ou la production de l'enfance: l'image culturelle de l'enfance à travers du jouet industriel.** 1981. Vol. I. Paris VIII. Tese (3º ciclo) – UER d'ethnologie.

BRUNER, J. S. **O processo da educação.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996.

_____. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista.** Moscovo: Progresso, 1987.

CALVINO, João. **As institutas.** 4. vol. São Paulo: Presbiteriana, 1985.

CARR, W. Action research: ten years on. **Journal of Curriculum Studies**, v. 21, n. 1, p. 85-90, 1989.

CARR, W. KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza; la investigación acción em la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

_____. **Becoming critical education, knowledge and action research.** London: The Falmer Press, 1986.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista.** São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

CARVALHO, Diana Maria Arruda. Concepção histórica da infância In: **Revista do Mestrado em Educação** da UFMA / Universidade Federal do Maranhão, Unidade de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Mestrado em Educação, v.1, n.1. jan./jun. São Luis: UFMA, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

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

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

COLL, C. & ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula; atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (Org.). **Ensino-aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMENIUS, J. **A didática magna**: tratado da arte de ensinar tudo a todos. Tradução e notas Joaquim Ferreira de Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CONGRESSO AMERICANO DA CRIANÇA. Buenos Aires, 1916. Comitê Nacional Brasileiro. Boletim n. 3. Rio de Janeiro: Nacional, 1916.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA. 1º Boletim n. 6. Rio de Janeiro: Nacional, 1924.

_____. 1º Boletim n. 7, 1924. **Theses officiaes, memórias e conclusões**. Rio de Janeiro: Nacional, 1924.

CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

COREY, S. Curriculum development thought action research. **Education Leadership**, v. 7, n. 148. Action research to improve school practices. N. York: Teacher College; Columbia University, 1953.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Colaboração**: trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação; relações de proximidade em cursos de pós-graduação. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. II. BRASIL, MEC / SEF / DPEF / CGEI, Brasília, 1998.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988. (Biblioteca de Psicologia Soviética).

DECROLY, O. & MONCHAMP, E. **El juego educativo**: iniciación a la actividad intelectual y motriz. 2 ed. Madri: Morata, 1986.

DELVAL, Juan; KOHEN, Raquel. **Alguns desencontros**. In: BELTRÁN, Francisco; SEBARROJA at al. Jaime (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DESGAGNÉ, Serge. Reflexão sobre o conceito de pesquisa colaborativa. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal-RN, nov.2003, do original em francês: Réflexions sur lê concept de recherche collaborative. **Lês Journées du CIRADE**. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur Apprentissage et lê Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, p. 31-46, oct. 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIDONET, Vital (OMEP). **Importância da educação infantil**. Texto apresentado no Simpósio de Educação Infantil- Senado Federal, abr. 2002.

DUARTE, Márcia Pires. **Período de adaptação na educação infantil**: uma análise à luz da teoria de Henri Wallon. 1977. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo-SP.

DUNN, J.; WOODING, C. Play in the home and its implications for learning. In: TIZARD, B.; HARVEY, D. (Org.). **The biology of play**. Londres: Spastics International Medical Publications, 1977.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim pelo prof. Paul Fauconnet. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos / Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ELKONIN, D. D. **La psicología del aprendizaje del jovem escolar**. Moscou: Znanie, 1974.

_____. **Psicología del juego**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1984.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX e ENGELS. **Textos**. v. 1. ed. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

ERASMO. **De léducation dès infants**. Tradução francesa. Genebra: [s.ed.], 1966.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados / FÉ/UNICAMP; São Carlos-SP: UFSCar / UFSC, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**: por uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Adir Luiz (Org.). **O cotidiano escolar e a prática docente**. Natal-RN: EDUFRRN, 2000.

FERREIRA, Maria Salonilde. O conceito na abordagem vygotskyana e suas implicações para a prática pedagógica. **Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro de Educação e Linguagem**. Natal: EDUFRRN, 1995.

_____. Práticas de pesquisa, formação e suas implicações. In: FROTA, P.R. de O. (Org.). **Pesquisa no ensino fundamental e médio**. Teresina EDUFPI, 2003. p. 27-46.

FEUERBACH, L. **Princípios de filosofia do futuro e outros escritos**. Lisboa: Edições 70, 1988.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

FREINET, Celestian. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço; construindo sujeitos, produzindo saberes. In: KRAMER, Sônia at alii (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

_____. **L'éducation de l'homme**. Tradução francesa. Bruxelas: [s. ed.], 1981.

FROTA, Paulo Rômulo; ALVES, Vagner Camarini. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente**. Florianópolis: Metrópole / UNOESTE, 2000.

FROTA, Paulo Rômulo de O. (Org.). **Pesquisa no ensino fundamental e médio**. Teresina: EDUFPI, 2003.

_____. (Org.). **Do cotidiano à formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2003.

_____. **O jogo**: simulacro da vida produtiva, estratégia para a educação de crianças e jovens. Texto produzido pelo autor para ser trabalhado no Mestrado em Educação. Teresina: UFPI, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.

GAUTHIER, Clermont. Seminário realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

GIMENO, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade; a historicidade como noção básica: In: BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, M. Graça M. FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia sociohistórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1993.

GUETMANOVA, Alexandra. **Lógica**. URSS: Progresso / MOSCOVO, 1989. (Biblioteca do Estudante).

HEGEL. **Textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Coleção os pensadores.** Consultoria Paulo Eduardo Arantes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HERÁCLITO. **Fragmentos:** origem do pensamento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HERNECK, Heloísa R. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 1. ed. 7. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

HOLLY, M. L. **Writing to grow:** keeping a personal-professional journal: Heineman. New Hampshire: Porstmouth, 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

IBIAPINA, Ivana Maria L.de M. **Docência universitária.** Um romance construído na reflexão dialógica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2004.

ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

KEMMIS, S. **La formación del professor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. Investigación em la escuela,** 19 : 1-15.

_____. **Action Research and Social Movement:** A Challenge for policy research, publicado na Education PolicyAnalysis Archives, v. 1. n. 1. jan., 19, 1998; Investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo Profesional Del Docente; política, investigación y práctica. Madri: Akal, 1999. Tradução livre Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

_____. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F, ANDREWS, I. **Staff development for school improvement.** Library of Congress Cataloging in Publication Data. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHENER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-04.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e a teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER at alii (Org.). **Infância e educação infantil.** 2. ed. Campinas: [s.ed.], 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. 2. v. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LÊ GOFF, Jacques. As cidades Medievais estão na Gênese do Estado Moderno. Entrevista concedida François Giron e publicada originalmente à **Revista Lê Point**, n. duplo 1684/1685 de 23 a 30 de dezembro de 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / USP, 1988.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / USP, 1988.

_____. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. Moscou: Progreso, 1981.

LIBÂNEO, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professores e a emergência de novos temas na didática. **Anais II do IX ENDIPE**, v. 1/1. Águas de Lindóia, São Paulo, 1998.

LIBERALLI, F. C. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores formadores em mudança; relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 119-132.

LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda**: arejando nossas idéias a respeito do amor e sexo. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Notícias, 1979. (Coleção Pedagógica, v. 10).

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **A formação de professores para a educação infantil**: evolução histórica e proposições atuais. Texto apresentado no X Seminário de Pesquisa do CCSA, Natal-RN/2004. 1 CD ROM.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. v. III. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento In: VYGOTSKY L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Curso de psicologia geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. YODOVICH. F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / EDUSP, 1988.

LUTERO. **Sobre a autoridade secular**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUZURIAGA, Lorenzo. **A história da educação e da pedagogia**. 17. ed. São Paulo: Nacional, 1987. (Atualidades Pedagógicas, 59).

_____. _____. 12 ed. São Paulo: Nacional, 1980. (Atualidades Pedagógicas, 59).

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações de sala de aula**. Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultura e Teoria da Atividade. Amsterdã: VRIJE Universiteit. 18-22 de junho de 2002.

_____. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Linguística Aplicada**, 30, p. 57-70, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M.A.A. **Reflective sessions: a tool for teacher empowerment**. Comunicação apresentada no Congresso sobre gênero. Oslo: Universidade de Oslo, 2001.

_____. **Continuing education: teachers collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices**. Comunicação apresentada no Congresso Brasil 2000, Unicamp, Campinas, São Paulo. University Press, ISBN 87 7288 841 5.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca da Educação, série 1. Escola, v. 5).

MANSON, Michel. **História dos brinquedos e dos jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema: 2002.

MARGOLIN, Jean-Claude. **Érasme, précepteur de l'Europe**. Paris: Julliard, 1995.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **Da família a escola: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, SP.

MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- _____. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global, 1980.
- MAURIRAS-BOUSQUET, M. **Um appétit de vivre**. Courrie de l'UNESCO, 1991.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MONCOVO FILHO, Arthur. **Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphica, 1926.
- MONÉS, Jordi i Pujol-Busquets; Maria Montessori. Educação ativa e sensorial. In: SEBARROJA et alii. Jaume (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONTAIGNE. **Três ensaios** (“Do professorado”, “Da educação das crianças”, “Da arte de discutir”). Coimbra: universidade, 1933.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Tradução A. Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- _____. **A cabeça bem-feita; repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. **O método III- conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Europa- América, 1996.
- MORÉ, Andréia et alii. Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens do professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. **Corpo e fala na constituição do eu**. 1997. Dissertação (Mestrado em educação) – USP, São Paulo-SP.
- NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDCS, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação e saber: produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1995.
- _____. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-42.

NUÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **La formación de conceptos científicos:** uma perspectiva desde la teoria de la actividad. Natal: UFRN, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interação adulto/criança. In: Infância e educação- investigação e práticas. **Revista do GEDEI** (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação da Infância), n.1, p. 153-173, jan. 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade.** 1989. 269p. Tese (Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brinquedos e infância In. MEC, Revista Criança do professor da educação infantil., n. 37, Novembro 2002

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

_____. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: [s. ed.], 2001.

PEREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÀ, PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-64.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudis enseña a sus hijos.** Buenos Aires: Centro Editor da América, 1967.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. **A formação do símbolo:** imitação, jogo e sonho imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma G. **A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas**: questões teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas. FEUSP-2000, apoio CNPq.

PIMENTA, S. G., E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PISANI, Elaine Maria et alii. **Psicologia geral**. 9. ed. Porto Alegre: Vozes, 1990.

PLATÃO. **A República** (texto integral) Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção Obra Prima de Cada Autor).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PODDIAKOV, N. N. Acerca de la cuestión relativa al desarrollo del pensamiento de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

RABELAIS, François. **Gargantua**. Tradução Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Pantagruel**. Tradução Aníbal Fernandes. Lisboa: & Etc., 1975.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAUPP, Marilene Dandolini. Uma pedagogia da infância com crianças na faixa etária de 5 a 6 anos em uma creche universitária federal brasileira. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**, 2000, Rio de Janeiro-RJ. 1 CD ROM.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

ROMERO, Tânia Regina de Souza. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

ROSEMBERG, F. (Org.). **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado) – UEC, Campinas-SP.

_____. **A educação infantil na pesquisa e as pesquisas sobre educação infantil**: a trajetória da ANPED (1990-1996). Trabalho encomendado do GT Educação da criança de 0 a 6 anos, na reunião anual de 1998.

- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer e ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 68).
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes: 1989.
- RUBINSTEIN, S.I. **Princípios de psicologia geral**. v. I. Lisboa: Estampa, 1977a.
- _____. **Princípios de psicologia geral**. v. IV. Lisboa: Estampa, 1977b.
- _____. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1979.
- SAINT-EXUPERY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1996
- SACRISTÁN, J. GIMENO. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998.
- SCHÓN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SHUNSKY, A. A cooperation in action research: a rationale, **Journal of educational sociology**, 30, p. 180-5, 1956.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 85).
- SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.
- _____. **A rationale for teachers critical pedagogy: a hancbook**. Victoria: Deakin University Press, 1987.
- _____. Teachers as intellectuals in a critical pedagogy of schooling. **Education and society**, v. 3, n. 1 - 2, p. 11-28, 1989.
- _____. **Critical discourses on teacher development**. London: Cassel, 1995.
- STEVENS P. Jr. Laying the groundwork for an anthropology of play. In: PHILLIPS-STEVENSON, Jr. (Org.). **Studies in the Anthropology of play: papers in memory of B. Allan Tindale**. Nova York: Leisure Press, 1977.
- STRENZEL, Giandréa Reuss (UFSC). A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. **Anais da 25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2001. 1 CD ROM.
- TALIZINA, N. F. **La formacôn de la actividade cognoscitiva de los escolares**. Havana: Universidad Havana / ENPES, 1987.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De Magistro) os sete pecados capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Coord.) **Repensando a didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VENGUER, L. A. Sobre la formación de las capacidades cognitivas em el proceso de enseñanza de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

VILAPLANA, Enric. Célestin Freinet; pesquisar e cooperar. In: SEBARROJA at alii; Jaume (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia).

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 48).

WIGGERS, Verena. Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis. Caxambu-MG: Microservice, 2001. **Anais da 24ª Reunião anual da ANPED**. 1 CD ROM.

_____. Fazer direito da educação infantil: criando e recriando a prática pedagógica para garantia dos direitos da criança. Rio de Janeiro, 2000. **Anais do Congresso Internacional da OMEP**. 1 CD ROM.

YOUNG, Mary (1989) disponível em www.worldbank.org/children/criança/invfut/cap1.htm

ZABALA, Antonio. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores; idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. (EDUCA - Professores, 3).

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Org). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)