

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Magdalena Viggiani Jalbut

Formação inicial de professores  
em Nível Superior: elementos indicativos para  
um currículo inovador

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO – 2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Magdalena Viggiani Jalbut

Formação inicial de professores  
em Nível Superior: elementos indicativos para  
um currículo inovador

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

SÃO PAULO – 2009

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

A trajetória desta dissertação, ao longo de três anos, não foi tranquila no contexto familiar, mas foi acompanhada de apoio e carinho. Aproveito a conclusão da minha pesquisa para agradecer especialmente ao Ricardo, meu marido, pela dedicada parceria ao longo desse período; à minha querida filha Júlia, pela torcida solidária. Aos meus pais Ivone e Edson Viggiani (*in memoriam*), que sempre valorizaram o estudo, a investigação e a dedicação ao trabalho. Aos meus irmãos Ed e Ricardo, pelo apoio durante esse percurso acadêmico.

À Profa. Dra. Regina Giffoni Luz de Brito, minha orientadora, interlocutora da pesquisa, que me direcionou compreensivamente, porém com rigor acadêmico, para a conclusão da dissertação com qualidade.

À Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann e Profa. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela fundamentação teórica e pela condução generosa, na banca de qualificação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, com os quais muito aprendi uma direção atualizada para a formação de professores.

Referências à Instituição Vera Cruz, onde trabalho há trinta e quatro anos e que até hoje possibilitou a concretização de projetos inovadores como este, a partir de planejamentos cuidadosos.

A equipe de professoras do Normal para atendentes das creches, parceiras competentes na condução do curso e que também contribuíram com seus registros reflexivos para este projeto.

Às atendentes das creches que deram o exemplo de força e vontade para alcançar um objetivo.

Aos amigos que compreenderam o meu momento... e à Nancy Bedine pela parceria construída na formatação da pesquisa.

## RESUMO

Formação inicial de professores em Nível Superior: elementos indicativos para um currículo inovador

Magdalena Viggiani Jalbut

Este é um trabalho de formação de professores, que habilitou e formou atendentes de desenvolvimento infantil de creches, a partir da exigência da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96. Considerou para aproveitamento de estudos, o Ensino Médio já cursado, complementando-o com o curso Normal. Esta dissertação analisou o desenvolvimento do currículo de formação de professores de Educação Infantil pós-médio e sugeriu elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior, contribuindo para currículos de formação. As referências teóricas que fundamentam o projeto apoiaram-se na concepção da racionalidade prática, considerando Schön um dos autores que tratou do conceito de reflexão das situações de ensino, fundamentado em Zeichner, que a denominou prática reflexiva, e Claxton, que fala de projetos inovadores. Canário contribuiu com a estratégia de “formação centrada na escola” e, Nóvoa, com construção da identidade profissional a partir das experiências da pessoa. Tem ainda como sustentação Brito, Feldmann, Luckesi, Masetto e Mizukami, na concepção de projetos inovadores no Brasil. Os procedimentos metodológicos se estruturaram na pesquisa qualitativa, e o estudo descritivo, explicativo, analítico, interpretativo foi utilizado a partir da fundamentação teórica com características de uma pesquisa exploratória.

Palavras chave: Formação inicial de professores, currículo inovador, atendentes de creche, formação de professores leigos, identidade profissional.

## ABSTRACT

Undergraduate initial teacher formation: indicative elements for an innovative curriculum

Magdalena Viggiani Jalbut

The purpose of this work is to present a teachers' formation program, which has formed and enabled child care workers at child care centers as demanded by educational law of directives (LDB) 9.394/96. High school formation, followed by teacher training course was taken into account in this study. This dissertation analyzed the development of the undergraduate curriculum of preschool teachers and suggested indicative elements for an innovative curriculum of initial formation of teachers at undergraduate level, contributing to formation curricula. The theoretical references that underlie the project were supported in the conception of the practical rationality, considering Schön one of the authors that treated the concept of reflection of teaching situations, based on Zeichner, who named it reflexive practice, and Claxton, who speaks of innovative projects. Canário contributed to the strategy called "school-centered formation" and, Nóvoa, to construction of a professional identity coming from people's experiences. In the conception of innovative projects in Brazil, ideas from Feldmann, Luckesi, Masetto and Mizukami were put forward. The Methodological procedure was based on the qualitative research; the descriptive, explicative, analytical, interpretative study was used from the theoretical background with characteristics of exploratory research.

Key words: Initial formation of teachers, innovatory curriculum, childcare center workers, formation of lay teachers, professional identity.

## SUMÁRIO

Introdução .....	09
Delimitação do problema da pesquisa .....	14
A título de contextualização do problema: um pouco de história e legislação.....	15
O problema.....	20
A metodologia .....	21
<b>CAPÍTULO I – BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>22</b>
1.1. Formação de professores.....	24
o Formação inicial de professores: da racionalidade técnica à racionalidade prática.....	27
o Pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo .....	28
1.2. Currículo.....	39
1.3. Educação Infantil.....	41
1.4. Inovação.....	45
o Paradigma de formação em uma concepção inovadora .....	46
1.5. Currículo e inovação .....	48
<b>CAPÍTULO II – PROJETO DE FORMAÇÃO PARA AS ATENDENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>51</b>
2.1. Contexto espaço-temporal do Projeto .....	52
2.2. Caminho metodológico.....	54
Etapas percorridas e procedimentos.....	55
2.3. Apresentação dos dados.....	57
Dimensão institucional ou organizacional .....	57
Dimensão pedagógica ou instrucional.....	60
o Dados da população de atendentes de desenvolvimento infantil do curso Normal.....	63
o Curso para a formação das atendentes de Educação Infantil .....	64
o Professor pesquisador .....	68
o Espaço/creche como objeto central de estudo.....	68
o Matriz curricular do curso Normal .....	76
o Avaliação e atividades de recuperação .....	74
o Perfil profissional de conclusão: ao terminar o curso Normal.....	76
Dimensão sociopolítica/cultural.....	78
o Curso Normal pós-médio: momento de transição na formação para o Ensino Superior	78

## 2.4 Análise do Projeto de formação para as atendentes de Educação Infantil.... 79

Alguns destaques do desenvolvimento do projeto de formação .....	79
o Plano de ensino da Disciplina: Fundamentos da Educação – Psicologia .....	80
o Síntese das questões e ações discutidas nas reuniões de equipe entre professoras e coordenadora .....	81
o Outro destaque do desenvolvimento do Projeto de formação: Recuperação na Oficina de Leitura e escrita .....	86
o Avaliação da Disciplina de Educação Artística – Artes visuais, por meio da produção das alunas .....	86
o Avaliação da Disciplina da Supervisão da prática educativa pela professora.....	89
o Depoimento das alunas, no final do curso, na Disciplina Supervisão da prática educativa .....	91
o Autoavaliação de aprendizagem das alunas .....	93
o Seminário interno: temas das práticas de Educação Infantil .....	96
o Ensaio: resgate de conteúdos e atualização de conhecimentos .....	100
o Convite: texto e imagens - o resgate de memórias da infância .....	101
Itens da concepção de projetos inovadores .....	102
<b>CONCLUSÃO – SUGESTÃO DE ELEMENTOS INDICATIVOS PARA UM CURRÍCULO INOVADOR DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR .....</b>	<b>109</b>
Referências bibliográficas .....	118
Bibliografia.....	122

## FIGURAS / TABELAS / GRÁFICOS

### FIGURAS (INTRODUÇÃO):

I. Atendentes de Desenvolvimento Infantil em formação .....	18
---	----

### FIGURAS (CAP.II):

II. Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches na apresentação do curso .....	54
III. Alunas, professoras e instituições comemoraram a formatura.....	76
IV. Produção inicial e final das alunas na Oficina didática de Educação Artística – Artes visuais .....	87
V. Convite do Seminário interno: texto e imagens – resgate de memórias da infância.....	101

### TABELAS (CAP.II):

I. Dimensões do Projeto de formação.....	57
II. Questões e ações discutidas nas reuniões de equipe .....	81
III. Autoavaliação e elementos indicativos para um currículo inovador de Educação Infantil organizada pelas professoras da Disciplina Supervisão da prática educativa.....	93
IV. Temas do seminário interno: práticas da Educação Infantil .....	97
V. Análise do Projeto de formação das ADIs. a partir dos critérios que caracterizam a concepção de Projetos inovadores em Ensino Superior.....	103
i. Item 1 a 3 .....	103
ii. Item 4 a 4.5 .....	104
iii. Item 5 a 7.1 .....	107

### GRÁFICO (CAP.II):

I. Dados da população de atendentes .....	63
---	----

## INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema “Formação inicial de professores em Nível Superior: elementos indicativos para um currículo inovador” resulta do meu histórico de vida profissional. Trabalhei 28 anos na formação de professores. Num primeiro momento, como orientadora educacional, e, depois, como coordenadora pedagógica, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a serviço de uma escola particular de São Paulo considerada referência de trabalho em Educação, que atendia e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na década de 1970 e início dos anos 1980, como orientadora, conduzi as reflexões dos professores, voltadas para o entendimento do aluno e do grupo, apoiado pelos fundamentos da Psicologia. A constituição do ser humano e a compreensão do desenvolvimento da criança eram os focos do trabalho, na Educação Infantil.

Nos anos 1980, em outro momento da Educação e da escola – início da formação continuada – as pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, particularmente da psicogênese da Língua escrita, além de contribuírem para apreensão das hipóteses sobre a escrita das crianças, avançaram na direção do ensino: o que o ambiente, nesse caso a escola, poderia e deveria oferecer como situações de aprendizagem efetivas, que conseguissem estimular a construção do conhecimento.

Nos anos 1990, como coordenadora pedagógica dos segmentos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e a partir dos estudos dos pensadores espanhóis César Coll, Antoni Zabala e Teresa Mauri sobre currículo, intensifiquei o trabalho com a formação de professores. Isso resultou na elaboração, e, depois, na implementação, com a equipe de docentes, de um currículo para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando: área de conhecimento; objetivos de aprendizagem; conteúdos, como e quando são ensinados e avaliados.

Na escola em que eu trabalhava e no ambiente educacional, de um modo geral, iniciamos uma reflexão sobre os conteúdos das reuniões pedagógicas semanais com os professores, planejando o que, como e quando ensinar e

avaliar os alunos, e discutindo também estratégias de formação, entendendo o professor como o mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos. Sendo assim, o escopo do trabalho integrou o educador e, portanto, como implicá-lo para que o ensino fosse de outra qualidade. Logo, o foco deixou de abranger apenas os alunos da escola e conteúdos/saberes a serem ensinados. O docente tornou-se o centro das questões escolares, e surgiu a necessidade de se trabalhar com a formação do professor em serviço, atualizando o seu fazer em sala de aula. Assim, ele passou a se apresentar tanto como sujeito profissional da sala, como sujeito da formação.

Partindo da experiência da formação de professores em serviço, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e analisando as práticas da sala de aula, amadurecemos, na Equipe de Coordenação, os critérios para seleção de profissionais da Educação: saberes, competências e atitudes necessárias ao ensino, com objetivos predeterminados.

A consequência dessa discussão, que avaliou também dados relacionados a assessorias a instituições educacionais, foi a elaboração e implementação, em 1996, de um curso de formação inicial para professores de Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental, com duração de dois anos – HEM (Habitação Específica para o Magistério), no CEVEC, (Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz), escola onde eu trabalhava. Esse curso buscou desenvolver aqueles saberes, competências e atitudes necessárias a um educador em pessoas que já haviam terminado o Ensino Médio.

As motivações para a elaboração de um curso Normal pós-médio foram a minha experiência em formar educadores em serviço; as discussões dos anos 1990 sobre formação de professores e a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, que colocou em seu artigo 62 a exigência de conclusão do curso Normal Médio (no mínimo) como pré-requisito para a habilitação dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB nº. 9.394/96 instituiu uma mudança significativa no papel da creche e passou a exigir novos saberes, competências e atitudes do profissional que nela trabalha. Até 1996, a creche estava ligada à Secretária do Bem Estar Social, e não à Secretária da Educação, como ocorre atualmente. Havia, nessa época,

Atendentes de Desenvolvimento Infantil – ADIs – que precisavam de uma formação pautada na integração da concepção cuidar/educar e se habilitar em cursos apropriados.

Em 2001, a partir do Parecer CNE nº.8/01 – CEI – aprovado em 06/12/01, houve o reconhecimento da creche como espaço educacional e do direito da criança pequena à Educação. A principal meta passou a ser a melhoria da qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos e onze meses (na época); e em 2006, de zero a cinco anos e onze meses, em função do Ensino Fundamental de nove anos<sup>1</sup>, que inclui as crianças de seis anos nesse segmento e, mais recentemente, em 2007, de zero a três anos e onze meses, atendidas pelos CEIs – Centros de Educação Infantil. A partir do citado Parecer, a concepção de Educação Infantil deixou de ter um cunho assistencialista, higienista ou recreacionista e passou a adotar a integração da concepção cuidar/educar. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo adotou o Normal Médio como nível mínimo de escolaridade para as ADIs, o que era uma realidade possível naquele momento.

Em 2004, eram grandes as dificuldades para universalizar a formação em Nível Superior entre as ADIs das creches da Prefeitura de São Paulo e creches conveniadas. Na época, muitas atendentes de creches obtiveram sua habilitação no Normal Médio para atender ao disposto na LDB nº. 9.394/96, que determinou a integração das creches ao sistema de ensino.

A Associação Santo Agostinho – ASA – contava com mais de 300 funcionários, desenvolvendo programas em oito locais da cidade de São Paulo. Essas creches eram mantidas parcialmente por convênios assinados com a Prefeitura Municipal de São Paulo, atendendo aproximadamente 1300 crianças na faixa etária de zero a seis anos. Estavam instaladas em cinco prédios próprios e três cedidos pela prefeitura, localizados em diferentes bairros do município: Caxingui, Mooca, Santana, Jardim Bonfiglioli, Bela Vista, Jabaquara, Santo Amaro e Morumbi. As crianças eram atendidas em período integral, divididas em grupos por faixa etária, e, segundo o Instituto Girassol, mantenedor das creches,

---

<sup>1</sup> A Câmara de Educação Básica do CNE, na resolução nº3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental com nove anos de duração.

sua rotina diária envolvia atividades pedagógicas, de alimentação, higiene, repouso e brincadeiras.

Com o intuito de atualizar e alinhar o trabalho desenvolvido em creches aos moldes da demanda atual, e na perspectiva da integração da concepção cuidar/educar, o CEVEC e o Instituto Girassol elaboraram o “Projeto cuidar/educar crianças pequenas das creches da Associação Santo Agostinho”, cujo propósito foi habilitar as atendentes e aprimorar as formas de atendimento que promovem e asseguram o bem-estar, o crescimento e o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Desse modo, tornou-se possível a formação em Nível Médio, razão pela qual o CEVEC, já sob minha coordenação, reformulou seu curso Normal pós-médio, que oferecia licenciatura para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborando um curso Normal de formação de professores de Educação Infantil, também pós-médio, especificamente para as ADIs, com habilitação em um ano de curso, aprovado pelo Conselho Estadual da Educação. A proposta curricular do projeto “Cuidar/educar crianças pequenas das creches da ASA” apoiou-se na lei nº. 9.394/96, na indicação CNE/CEB nº. 01/99, Resolução CNE/CEB nº. 02/99, no Parecer CEE nº. 686/01, e outros textos legais, fazendo uso da flexibilidade curricular prevista na legislação, para organizar as melhores condições de formação profissional para os educadores. A legislação dispõe que:

A habilitação profissional para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental poderá ser oferecida na modalidade normal, em Nível Médio. Essa habilitação, respeitada a sua especificidade, será tratada como os demais cursos técnicos de Nível Médio. Nesse caso, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, será observada a seguinte orientação: carga horária mínima de 1600 horas, na parte profissionalizante, admitindo-se a forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, de acordo com a proposta pedagógica de cada instituição. (Ind. CEE nº. 14/97).

Essa legislação estimula os sistemas de ensino a garantir qualidade da formação dentro de uma ampla abertura para a organização de propostas curriculares que cumpram metas formativas consideradas básicas.

Desta feita, preocupada com a habilitação, desenvolvimento pessoal e competência profissional das ADIs, então alunas em formação, algumas

questões se apresentaram, dentre elas a que veio se constituir em problema para esta pesquisa.

- **Delimitação do problema da pesquisa**

Nos últimos anos, os pesquisadores, as políticas públicas e a legislação, principalmente a partir da última LDB nº. 9.394/96, têm dado muita atenção à formação de docentes. Propõem um novo papel para o professor, que aponta para a formação voltada para a sua profissionalização, que articula teoria à prática docente.

Há uma distância entre as discussões sobre formação do professor e os conhecimentos e a realidade de muitos professores em exercício. Os pensadores da contemporaneidade da Educação apontam a urgência da ligação entre as práticas da formação inicial e a realidade do trabalho docente, considerando que as primeiras devem considerar as questões da escola como objeto central de estudos.

Temos que pensar e equacionar a questão da formação inicial do professor como um momento de seu processo de profissionalização, que envolve também educação continuada e carreira. Isso faz com que tenhamos que pensar a formação inicial como uma etapa que coloque a teoria a serviço da prática, que habilite para o primeiro momento de um processo de profissionalização, que deve prosseguir com a educação continuada, ou seja, a formação em serviço.

Dessa forma, torna-se necessário um redirecionamento das práticas de formação inicial de professores de todos os níveis de ensino, e mais especificamente para a Educação Infantil/creches, em função da integração da concepção cuidar/educar crianças pequenas.

Sendo assim, meus estudos tomam como hipótese ser fundamental sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior, objetivando a conquista de uma consciência profissional crítica e ativa e, ainda, considerando as práticas docentes como eixo do currículo, promovendo a ligação entre as ações de formação e a realidade do trabalho.

Entende-se por currículo inovador, que será posteriormente explicado detalhadamente, a prática intencional e política que surgiu em função do problema

atual da necessidade de formação de professores de Educação Infantil a partir da LDB nº. 9.394/96, numa concepção que integra o cuidar/educar.

Considerando o perfil de professor a ser formado, para além de um prático reflexivo que domine os saberes da profissão docente e tenha as competências e habilidades necessárias ao seu fazer, com atitudes éticas no exercício do ofício, seria necessário pensar a formação inicial de professores, articulando as aproximações entre a teoria e a prática docente, num processo de realimentação.

O professor necessitaria de uma formação que lhe permitisse conseguir uma competência profissional que visasse também ao seu desenvolvimento pessoal, para que de fato se tornasse um profissional atualizado em seus saberes.

- **A título de contextualização do problema: um pouco de história e legislação**

A LDB nº. 9.394/96, art. 89, integrou as creches ao sistema de ensino e as colocou junto às pré-escolas da época, compondo a Educação Infantil como nível inicial da Educação Básica. Essa situação requereu a formação de todos os profissionais em exercício em creches ou instituições equivalentes que não possuíam a qualificação profissional mínima legalmente definida, formação que poderia ocorrer em curso Normal em Nível Médio.

No Parecer CNE/CEB nº. 04/2000, o Conselho Nacional de Educação se pronuncia assim sobre a matéria:

a) Os professores das instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, deverão possuir, pelo menos, o diploma de curso Normal de formação de professores de Nível Médio, conforme o art. 62 da LDB nº. 9.394/96 e Pareceres nº. 10/97, 01/99 e 2/99 da CEB do CNE.

b) Todas as instituições de Educação Infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para terem todos os seus professores com, pelo menos, o curso Normal de Ensino Médio.

As medidas, determinadas pela então nova LDB nº. 9.394/966, dispõem sobre a formação de profissionais da Educação:

Artigo 62: A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em Nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em Nível Médio, na modalidade Normal.

O que tem ocorrido a partir de 1996, com a LDB, e a partir de 2000, com o Decreto nº. 3545, que aponta a necessidade do Ensino Superior para a formação de professores multidisciplinares?

A Prefeitura de São Paulo propôs, em 2004, o Curso Normal em Nível Médio para atendentes de creches (ADI – Magistério) para habilitar legalmente e formar professores de Educação infantil. Contraditoriamente às diretrizes apontadas, na prática, os antigos cursos Normais foram extintos.

No Brasil, a partir da LDB nº. 9.394/96 foram credenciados vários Institutos Superiores de Educação com autorização para funcionar com um curso de 2800 horas: Normal Superior, para habilitar professores na Educação infantil ou anos iniciais do Ensino fundamental. Em 2006, em 15 de maio, o Conselho Nacional de Educação, por meio Resolução nº. 1/CP, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e a transformação dos cursos Normais Superiores em Pedagogia. Esse curso foi reestruturado: 3200 horas, habilitando professores de Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental e profissionais da Educação, de um modo geral.

O Decreto nº. 3276/99, que regulamenta os artigos 61 e 63 da LDB nº. 9.394/96, confirma em seu artigo 3º, § 2º: que a formação de professores em Nível Superior, para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos Normais Superiores. No Decreto nº. 3554, de 07 de agosto de 2000, o Ministro da Educação propôs substituir exclusivamente por preferencialmente.

O avanço do processo de profissionalização dos professores aponta a necessidade, conforme rege a LDB, de que a formação inicial ocorra em Nível Superior. No entanto, a formação em Nível Médio ainda era, naquela época, uma realidade nacional, devendo ser, portanto, uma formação de qualidade.

Segundo Zabalza (1998) podemos dizer que estamos diante de um programa educativo de qualidade ou de professores de qualidade ou de uma

escola de qualidade quando conseguimos reconhecer três componentes: identificação com valores-chaves formativos, que se espera da Educação; alguns resultados de alto nível, vinculados à efetividade alcançada pela Instituição, e, por fim, um clima de trabalho satisfatório para os que participam da situação ou do processo avaliado. Dessa forma, ao falarmos de formação de qualidade, queremos dizer que tem uma concepção de Educação que promove resultados adequados, em um clima de trabalho satisfatório.

A partir da LDB aponta-se a formação superior em cursos de licenciatura plena como necessária para exercício da profissão docente. Admite-se como formação mínima o Normal em Nível Médio para habilitação dos professores da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realidade nacional mostrava que muitas pessoas exerciam a função de professor sem ter habilitação. Ao criar o Curso Normal pós-médio para os profissionais das creches, a equipe do CEVEC estava vivenciando uma microrrealidade nacional: o desafio de transformar as atendentes das creches em profissionais da Educação no curso em Nível Médio.

A professora leiga em exercício nas creches – ADI – necessita de uma formação que lhe permita conseguir um conhecimento profissional estabelecido pela formação inicial (independente do segmento em que ocorrer, em Nível Médio ou Superior), não se restringindo às questões imediatas da docência.

A figura I nos revela dados sobre o perfil dessa profissional que trabalha em creche, considerando-se a totalidade de mulheres, faixa etária, em geral, entre 30 a 39 anos; com algumas acima dos 40 e outras entre 50 e 60 anos.



<sup>2</sup>Figura I – Atendentes de Desenvolvimento Infantil em formação.

Assim, delineia-se um pressuposto básico desta pesquisa: a formação para titulação de professoras em exercício nas creches, que originou o problema proposto nesta dissertação, explicitado no próximo item e em análise neste projeto, que deve ancorar-se nos mesmos princípios e pressupostos da formação inicial, para se constituir num diferencial no desenvolvimento pessoal e competência profissional dos professores.

Já em 2004, essa questão era nova e fundamental no cenário educacional nacional, uma vez que os profissionais que trabalhavam em creches eram as chamadas ADIs – Atendentes de Desenvolvimento Infantil – e não tinham habilitação e nem formação para o exercício da profissão. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou em debates sobre o papel do professor nesse segmento da Educação e, conseqüentemente, em como formá-los.

---

<sup>2</sup> Figura I – CEVEC. *Acontece* n.24, setembro de 2004. Jornal de circulação interna da Instituição Vera Cruz, elaborado pelo CEVEC sob minha coordenação.

A partir da LDB nº. 9.394/96, as creches passam a fazer parte da Educação infantil, seguem, a partir desse momento, a orientação da Secretaria da Educação, e a função do profissional de creche é repensada.

Segundo Campos (2003), embora o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio, relatado pela Conselheira Edla Soares (CEB nº. 01/99), seja um documento importante para a definição a ser adotada, a tradução dessas diretrizes para os diferentes segmentos da Educação Infantil é um desafio.

A oportunidade de atender a exigência legal e concretizar as diretrizes na modalidade Normal levou o CEVEC a refazer a proposta de curso Normal pós-médio, com habilitação para a Educação Infantil e, na época, quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, direcionando-a para habilitar professores para a Educação Infantil, particularmente para creches, público que precisava ser atendido. Essa foi a situação que levou à elaboração do Curso Normal pós-médio, pelo CEVEC, para o Instituto Girassol: habilitar as ADIs.

Historicamente, a formação dos que trabalham em creches, área de atuação leiga e feminina, já era quase inexistente. A concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado em creches, selecionava pessoas sem qualificação profissional específica, exigindo delas apenas competências maternas para o cuidado das crianças pequenas. O modelo higienista de trabalho defende a formação de berçaristas com conhecimentos voltados para o desenvolvimento físico, e o modelo recreacionista de Educação Infantil, por sua vez, propõe o preparo de especialistas nessa modalidade.

As professoras leigas que trabalhavam em creches tinham prática docente e conhecimento do ser professor embasado em concepções diversas: assistencialistas, higienistas, recreacionistas etc. Uma das tarefas do curso de formação foi considerar o contexto de trabalho dessas mulheres, relacionando-os com os fundamentos do curso, na concepção de Educação Infantil e integrando o cuidar/educar.

A partir da transitoriedade dos cursos médios de formação de professores e da minha experiência, com o Curso Normal pós-médio de formação, que considera a atuação profissional como o norteador das ações de formação, visando ao desenvolvimento de um pensamento autônomo, tanto do ponto de vista intelectual como moral, sugiro elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial para professores de Educação Infantil em Nível Superior.

- **O problema**

Visando ao desenvolvimento pessoal e à competência profissional, uma questão central se levanta: **quais são e como se organizam elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores no Ensino Superior, considerando como referência a prática da formação de Atendentes de Desenvolvimento Infantil em curso Normal pós-médio?**

Tendo em vista os objetivos pautados e com a clareza da complexidade da questão citada, focalizo a formação profissional dos professores de Educação Infantil, buscando, então, a sugestão de elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores no Ensino Superior.

- **Objetivos de pesquisa: geral e específicos**

O objetivo geral desse trabalho consiste, em investigar a contribuição de reflexões sobre o Projeto para as atendentes das creches, tendo em vista propostas curriculares inovadoras para a formação inicial de professores para a Educação Infantil em Nível Superior, sustentada por uma concepção da racionalidade, com enfoque reflexivo sobre a prática. Esse objetivo geral se desdobra em objetivos específicos tais como:

- analisar o currículo de formação de professores de Educação Infantil, pós-médio, para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil
- sugerir possíveis elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior
- contribuir para currículos de formação de professores

- **A metodologia**

Considerando os objetivos elencados e em busca da resposta ao problema e às questões que dele se desdobram, o caminho metodológico se estrutura na pesquisa de abordagem qualitativa. O estudo descritivo, explicativo, analítico, interpretativo foi utilizado para a investigação sistemática da prática de formação do curso, que contempla um contexto particular: o Projeto Normal pós-médio de formação das Atendentes de Desenvolvimento Infantil. A fundamentação teórica assume características de uma pesquisa exploratória. Procurei entender esse universo de formação, analisando documentos legais e pedagógicos, considerando uma situação concreta.

Assim, este trabalho apresenta:

- Bases teóricas que fundamentam a formação inicial de professores, particularmente de Educação Infantil
- Projeto de formação das Atendentes de Desenvolvimento Infantil da Associação Santo Agostinho, no Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz
- Sugestão de elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior

# CAPÍTULO I

## **Bases teóricas que fundamentam a formação de professores**

*“ Os livros são abelhas que levam o pólen de  
uma inteligência a outra”.*

*James Lowell*

Este capítulo desenvolve concepções que dão sustentação ao trabalho, tais como: formação de professores; papel da prática profissional na formação e no trabalho docente; identidade docente pessoal e profissional; currículo; professor no século XXI; Educação Infantil; paradigma de formação numa concepção inovadora e elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores.

Este trabalho, ao buscar elementos para um currículo inovador para formação inicial de professores em Nível Superior, apoia-se na concepção de formação da racionalidade prática, considerando Schön como um dos importantes autores, que tratou do conceito de reflexão das situações de ensino nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, fundamentado em Zeichner, que o denominou prática reflexiva. Tem ainda como sustentação Brito, Feldmann, Luckesi, Masetto e Mizukami, na concepção de projetos inovadores de formação de professores no Brasil.

Considerando os aspectos da complexidade da Educação, da incerteza, da relação entre formação e mundo do trabalho e da identidade do profissional do século XXI, este trabalho tem como pressupostos a ideia do professor como o sujeito de sua formação e a concepção da racionalidade prática, trabalhando a dimensão humana e o desenvolvimento da pessoa.

A temática da inovação na Educação e particularmente na formação de professores resulta de uma prática planejada, portanto intencional, política, surgida a partir da constatação de um problema. Claxton destaca que a inovação deve alterar as concepções centrais e materializar-se em resultados.

Canário contribui para esclarecer a relação complexa entre a formação inicial de professores e o exercício profissional nas escolas, que se beneficia de um conjunto de “saberes tácitos”, e propõe, como estratégia formativa, a otimização do potencial nos contextos de trabalho, chamada de “formação centrada na escola”, o que nos remete à questão da identidade profissional do professor.

O tema da identidade profissional remete-nos aos saberes e competências necessários à profissão. Segundo Libâneo e Sacristán (2004),

trata-se do desenvolvimento autônomo e emancipatório do professor, em uma prática reflexiva.

O pensamento de Giroux (1997) sobre politizar-se a noção de escolarização aponta o papel dos professores como intelectuais transformadores, na visão de sociedade emancipadora.

### **1.1. Formação de professores**

A formação de professores entendida como um *continuum*, ou seja, como um processo de desenvolvimento para toda a vida (Mizukami, 2003) amplia a concepção de formação considerada como conjunto de momentos formais na formação inicial ou como sinônimo de eventos com caráter de reciclagem ou capacitação, que prevaleceu até há pouco na história da Educação. Esse modelo se apoia na cultura de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática, o que a torna coerente com o pensamento da racionalidade técnica, segundo o qual a atividade profissional envolve problemas de caráter instrumental que exigem aplicação de teorias para resolvê-los. A formação profissional, nessa concepção, é um processo de preparação, que permite compreender o funcionamento das regras e técnicas da realidade da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz (Pérez Gómez, 1995). O professor é entendido como um especialista que aplica as regras do conhecimento científico às situações idealizadas para a sala de aula. Parece que a reflexão não faz parte do curso de formação, nessa concepção, desconsiderando aspectos do contexto em que as práticas se inserem.

No entanto, este trabalho tem como pressuposto que as questões da prática não se constituem em problemas meramente instrumentais, que podem ser resolvidos pela aplicação de regras armazenadas. A realidade educacional e as situações de ensino envolvem outros aspectos além dos instrumentais, pois são incertas, únicas, singulares, complexas, e não há uma teoria científica única que pode ser utilizada na prática.

Ao tratar da complexidade dos fenômenos educativos, encaminha-se para ultrapassar o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que forma o professor como especialista, desconsiderando a formação mais

complexa: a do cidadão, com compromisso político, com valores éticos e morais, o que pressupõe o desenvolvimento da pessoa, tornando-a capaz de conviver com mudanças e incerteza.

Os autores citados falaram sobre o tema de formação de professores em relação ao ensino, com enfoque reflexivo sobre a prática. Destaco o papel do professor como profissional que se confronta com situações singulares, tentando superar a relação linear e mecânica entre conhecimento técnico-científico e prática da sala de aula.

A formação inicial é uma etapa do processo de profissionalização do professor. Refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos, articulados com os estágios, que ocorrem em situações concretas de trabalho e em diferentes realidades das instituições de ensino.

A formação continuada deve propiciar um prosseguimento à formação inicial, visando a um aprimoramento profissional e em *continuum* ao desenvolvimento de uma cultura geral, além da profissional. Essa formação acontece ao longo da vida, e é essencial numa profissão como a docente, que está em constante mudança, especialmente em uma época de muitas transformações.

Essa ideia de *continuum* obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa se não for acompanhada de um componente indispensável – a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses nexos necessários. (LIMA, 2006)

Schön (1995) é considerado um dos autores importantes que tratam da reflexão nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 em diversos países. Considera que o conceito de reflexão envolve:

- O conhecimento-na-ação, que é o conhecimento técnico que se manifesta no saber fazer e o componente inteligente que o orienta. O saber fazer e saber explicar o que se faz, capacidades diferentes, mas complementares.
- A reflexão-na-ação, que considera não só o saber escolar, mas as emoções relacionadas à confusão e à incerteza. Um professor reflexivo deve considerar a confusão do aluno e a própria. O

professor deve aprender com os próprios erros. Pensamos sobre a atividade da prática, ao mesmo tempo em que a realizamos. É um diálogo com a situação e sobre a interação, e exige uma intervenção.

Segundo Pérez Gómez (1995) a reflexão-na-ação é um conhecimento de segunda ordem ou meta-conhecimento-na-ação, pressionado pelo espaço, tempo, solicitações psicológicas e sociais. É a reflexão sem o distanciamento da análise racional, mas com a riqueza do momento, com suas dificuldades e limitações. A reflexão-na-ação é um rico processo na formação do profissional prático, é um instrumento de aprendizagem para o profissional flexível.

- Reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, que se realiza depois da ação. À medida que o professor se distancia da situação, é possível refletir sobre a reflexão-na-ação: observação e descrição, em palavras, do ocorrido.

O professor, fora da situação prática, segundo Pérez Gómez (1995), liberto dos condicionamentos da prática, pode analisar a situação à luz das concepções. É a análise que o indivíduo realiza "a posteriori" à sua ação, utilizando o conhecimento para a descrição, análise e avaliação.

A reflexão-sobre-a-ação supõe um conhecimento de terceira ordem, analisando o conhecimento-na-ação e a reflexão da situação na ação.

Esses três aspectos se complementam, constituindo o pensamento prático do professor, e garantem uma intervenção prática racional, partindo do pressuposto de que o professor, além de reflexivo, tem que ser propositivo e empreendedor.

O conceito de reflexão das situações de ensino originou o termo prática reflexiva, que foi objeto de estudo de autores como Zeichner (1993), o qual referenda Dewey, que no início do século XX fez a distinção entre ato humano reflexivo e rotina.

A reflexão, segundo Mizukami (2003), implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção, paixão.

Empregar o conceito de reflexão não significa que o professor refletirá profissionalmente sobre tudo, pois haverá sempre rotina em sua prática. O professor precisa buscar o equilíbrio entre a reflexão e rotina, decidindo conscientemente seu caminho, construindo a própria prática, de forma reflexiva.

Zeichner (1993) aponta a direção para que os professores desenvolvam suas teorias práticas, à medida que refletem durante a ação e acerca dela, a respeito de seu ensino e das condições sociais de suas práticas pedagógicas. Isso propiciará que, das práticas, se desenvolvam outras teorias, e assim sucessivamente.

- **Formação inicial de professores: da racionalidade técnica à racionalidade prática**

A concepção de formação inicial envolve a concepção de formação da racionalidade prática. Schön (1983) reconhece três componentes do conhecimento profissional:

1. Ciência básica ou Disciplina fundamental em que a prática se apoia.
2. Ciência aplicada da qual derivam procedimentos.
3. Habilidades e atitudes que se apóiam nos conhecimentos básicos e aplicados.

A organização desses componentes tem tido uma implicação para os cursos de formação profissional. No curso de formação de professores, considerando-se o pressuposto da racionalidade técnica, o ensino dos conteúdos sobrepõe-se às reflexões de questões da prática presente no cotidiano do professor.

Schön (1995) aponta o conflito entre o saber escolar e a reflexão-nação dos professores e alunos em formação e, para avançar, propõe a formação do professor como prático reflexivo, a superação da relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula. Aponta o modelo do ensino das artes, que considera o aprender fazendo a prática, em que os alunos que começam passam pelo experimentar, errar, se conscientizar e refazer seu percurso.

Nesse modelo de formação, o futuro professor tem oportunidade de refletir sobre os problemas de sua atuação, estabelecendo um diálogo com a situação complexa.

Segundo Schön (1995), as instituições de Educação Artística – ateliês de pintura, escultura etc. têm muitas experiências de formação profissional e baseiam-se numa concepção de saber escolar diferente da Universidade. Contêm as características de um *practicum* reflexivo, implicando um aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar mesmo antes de compreender racionalmente o que estão fazendo.

Segundo Schön (2000), o *practicum* é um mundo virtual que representa o mundo real da prática e permite fazer experiências, cometer erros, se conscientizar e tentar de outra forma. No *practicum* reflexivo os alunos praticam na presença de um tutor/supervisor e uma relação se estabelece por meio de palavras e ações, e o tutor/supervisor também pode agir e pedir para que os alunos em formação o imitem.

A aprendizagem de novas competências depende da imitação que apreende o essencial, considerada, nesse contexto, uma ação criativa. O diálogo por meio de ações e palavras, demonstração e imitação, constrói significados entre o aluno em formação e o tutor/supervisor.

Segundo Zeichner (1993), para que isso seja possível, o *practicum* tem uma conotação investigativa que toma como ponto de partida a reflexão dos alunos em formação sobre a sua própria experiência e os prepara, com uma variedade de responsabilidades, não tanto para salas de aula isoladas, mas para entrar em comunidades de aprendizagem e poder ensinar todas as crianças e não crianças como eles.

- ***Pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo***

A formação de professores se faz determinar por concepções como: escola, currículo, ensino e aprendizagem, que orienta o papel do educador, responsável pela qualidade do dia a dia escolar e da sala de aula.

O professor enfrenta questões individuais ou de grupo que exigem tratamento específico, ligado ao contexto com o qual se depara e à sua história de vida. O conhecimento prático é a capacidade do professor de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, e é analisado por Schön (1983) como processo de reflexão-na-ação ou como diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo da experiência. O conhecimento teórico só pode ser instrumento de reflexão se for integrado ao esquema de pensamentos ativados pelo indivíduo ao interpretar a realidade. Parte-se da análise das práticas dos professores, quando enfrentam questões complexas do cotidiano escolar, para considerar como utilizam o conhecimento científico, como utilizam os instrumentos conhecidos. A reflexão é um conhecimento contaminado pela experiência do indivíduo.

Segundo Pérez Gómez (1995), o pensamento prático do professor é de importância central nos programas de formação de professores para compreender os processos de ensino e de aprendizagem e para promover a qualidade do ensino.

Considerar a construção do pensamento prático do professor como importante para sua formação implica em pensar no papel deste como profissional e nos princípios, conhecimentos e métodos do curso de formação. A nova epistemologia da prática redireciona a função do educador como profissional e, conseqüentemente, há uma mudança na concepção de formação.

O modelo técnico de formação de professores estabelece uma hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as técnicas da prática. O abismo entre a teoria e a prática é o que mais propicia o fracasso dos cursos de formação nessa concepção tecnicista.

A prática, como aplicação no contexto escolar das normas e técnicas do conhecimento científico, é considerada o cenário adequado ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais.

A prática, na concepção da racionalidade técnica, situa-se no final do currículo de formação, quando os alunos já dispõem do conhecimento

científico, e é considerada como um processo de preparação técnica para compreender o mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais.

Segundo Schön, *apud* Pérez Gómez (1995) no modelo de racionalidade técnica pode haver dois tipos de situação prática e dois tipos de conhecimento para se atuar:

1. Situações-problema que o professor pode resolver aplicando regras, técnicas e princípios conhecidos, os quais podem ser considerados como um treino que o professor pode realizar automaticamente.

2. Situações em que o problema não está claramente definido e suas características não se ajustam exatamente às teorias e técnicas aprendidas. A prática é a situação adequada para procedimentos de pesquisa do método científico – elaboração de hipótese, coleta de dados, verificação da hipótese, inferência, generalização – que permitem relacionar a situação-problema ao conhecimento adquirido. A prática é um treino para usar o método científico da investigação na resolução de problemas e na ampliação do conhecimento profissional.

Essas duas formas de desenvolvimento da prática que pertencem ao modelo da racionalidade técnica têm validade limitada a um tipo de problema, que não abrange a totalidade da prática.

Nos modelos de formação de professores na concepção da epistemologia da prática, os professores são preparados para a reflexão artística das situações do cotidiano. No exercício profissional, o diálogo com a prática mostra aspectos ocultos da realidade formada na relação psicossocial da sala de aula, não havendo uma única solução para cada problema. Explícita, portanto, uma nova realidade, que obriga a ultrapassar as regras, teorias e procedimentos conhecidos. O profissional reflexivo edifica o seu próprio conhecimento, incorporando e ampliando o conhecimento da racionalidade técnica.

A prática é o lugar de construção do pensamento concreto do professor, um espaço efetivo, em que o aluno atua, reflete, sem a total responsabilidade sobre os efeitos de suas ações. O eixo do currículo de formação promove o

desenvolvimento das capacidades e competências do conhecimento-na-ação, das capacidades, conhecimentos e atitudes da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, que não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas daquele produzido em diálogo com a situação real.

A prática adquire um lugar central no currículo de formação, como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Entendida nessa perspectiva, é colocada como núcleo, em torno do qual gira o currículo acadêmico, sendo diferente da prática colocada ao final do currículo.

A prática escolar, como objeto de reflexão, constitui um campo de conhecimento que é específico do professor. O exercício de reflexão sobre a prática, tematizando-a em seus múltiplos aspectos, de forma organizada e compartilhada, faz parte das estratégias de formação e está vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma a sua atuação como objeto de reflexão.

Na atuação nas escolas, alunos em formação se experimentam como professores e podem desenvolver a competência de atuar em situações contextualizadas, construindo instrumentos de intervenção pedagógica. O professor que já assumiu sua classe pode tê-la como referência. Aprende-se a exercer um trabalho, aprende-se a ser professor.

Pérez Gómez (1995) coloca que o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Por meio da ação e refletindo *na* e *sobre* a ação, desenvolve-se o pensamento prático do aluno em formação, através da mediação do professor-supervisor.

Aponta como eixos de referência para o desenvolvimento profissional do professor a perspectiva individual e coletiva.

Em relação ao desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1995) refere-se a produzir a vida do professor, permitindo que este se aproprie do seu processo de formação, que se realiza por meio da construção permanente de uma identidade pessoal, que é também identidade profissional, e de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. Dessa forma, o docente dá sentido à sua trajetória.

O movimento sugerido por Schön (1995), "conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação", tem sentido no desenvolvimento pessoal dos professores, quando cada um produz a sua vida e sua profissão.

Schön propõe uma epistemologia da prática que lida com o conhecimento profissional, tendo como referência a competência da prática, especialmente a reflexão-na-ação: "pensar o que fazem, enquanto fazem" em situações de incerteza.

Nessa perspectiva, assume-se que não existe um conhecimento profissional que teria apenas uma solução. O profissional competente atua refletindo durante a ação, experimentando-se por meio do diálogo que estabelece com a realidade, construindo estratégias de ação e novos modos de enfrentar as questões da prática. O profissional reflexivo, comparado ao artista, constrói o seu conhecimento profissional por meio da prática, que supera o conhecimento técnico, que tem, sem dúvida, valor instrumental.

O pensamento de Nóvoa, que fala de produzir a vida do professor, destacando a pessoa e os saberes da experiência, aponta para a construção de elementos indicativos para um currículo inovador, que pode tornar viável o desenvolvimento do ser, que pode promover modificações pessoais no professor-profissional. Aprende-se a ser profissional, aprende-se a ser professor.

O professor não é um técnico especialista que aplica o conhecimento científico às situações da escola e da sala de aula. A formação do aluno é complexa e envolve objetivos profissionalizantes, tratando também do seu desenvolvimento pessoal.

As transformações só se efetivarão se o professor se conscientizar da sua prática. A supervisão se constituiu no espaço prioritariamente voltado para a construção da autonomia da atuação profissional, no qual a reflexão sobre a prática traduz a concepção de que esta é analisada à luz das teorias.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1995) também propõe práticas de formação cuja referência seja a série de dimensões coletivas que contribuem para a consolidação da profissão. Na formação,

procura-se desenvolver processos de investigação, diretamente articulados com práticas educativas que podem formar saberes usualmente mobilizados por profissionais da Educação. Temos como pressuposto deste trabalho, que a prática, a investigação e a formação devem se comunicar.

Segundo Canário (2006), a prática profissional não é só o elemento-chave no currículo de formação inicial de professores, é também seu elemento estruturante. Ela se apoia a partir de um eixo metodológico de pesquisa que tem como referência as situações do trabalho. É importante que a organização da prática profissional se faça com a organização escolar e não apenas com professores isolados, que pretendem cooperar individualmente.

É um processo de formação inicial e contínua, envolvendo alunos e professores que os recebem nos estágios, assim como os professores do curso de formação, e constitui um processo de intervenção nas escolas, podendo ser um elemento de transformação da vida nesses locais.

O foco na formação de professores deve ser dado à situação escolar em sua complexidade, segundo indicação CEE nº. 05/02:

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas dos cursos de formação de professores. Deve haver um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos, onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade. (AZANHA, 2002).

Os professores aprendem o essencial de sua profissão na escola, nela ocorrendo a construção de sua identidade. A prática profissional beneficia-se de um conjunto de “saberes tácitos”, que segundo Schön, em Canário (2006), correspondem a “um saber escondido no agir profissional”. Dessa forma, a estratégia formativa é a otimização do potencial nos contextos de trabalho, chamada de “formação centrada na escola”.

Um outro aspecto importante é a identidade da pessoa. Schön, em Nóvoa (1995), coloca que o processo de reflexão-na-ação envolve uma série de momentos combinados: primeiro há o momento de surpresa, quando o professor se surpreende com o que o aluno faz; depois, o educador pensa

sobre o fato e procura compreender a razão de sua surpresa; no terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; no quarto age, testando a sua nova hipótese. Esse processo de reflexão-na-ação não exige o uso de palavras.

Também é possível analisar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação após a aula, pensando no que aconteceu, no que observou, no significado dado e na perspectiva de outros sentidos. Esse processo exige o uso de palavras.

Os alunos em formação podem saber a teoria, mas não significa que dominem a ação.

Outra dimensão da reflexão-na-ação consiste no que Israel Scheffler, em Nóvoa (1995), chamou de emoções cognitivas, que têm a ver com confusão e incerteza. A aprendizagem envolve essa fase. Um professor reflexivo deve reconhecer e encorajar a incerteza dos alunos, assim como as suas próprias confusões, para poder reconhecer o problema que necessita de explicação.

O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que estar inserida no contexto escolar. Fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos e aprender a ouvi-los são atitudes que devem estar associadas.

O que significa formar um professor para que ele se torne mais apto a refletir *na* e *sobre* a prática?

De acordo com Schön (1995), temos que aprender com as tradições da Educação Artística, que têm longa experiência de formação, com as características de um *practicum* reflexivo, que implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar juntos com outros na mesma situação.

No *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor, e ele pode fazer demonstrações e pedir aos alunos para imitá-lo, o que, no ambiente educacional inovador, pode ser considerado contra a construção da autonomia do aluno.

Os *practicuns reflexivos* podem acontecer para os professores em diferentes momentos de formação e de prática profissional, ajudando-os a refletir sobre o que fazem com os alunos, por meio dos dados observáveis, pois entre ações e palavras pode haver divergências. A observação direta, registrada com descrição de ações, pode produzir um choque educacional, à medida que os professores percebem que atuam de forma diferente daquilo que falam.

Um obstáculo inicial à reflexão *na e sobre* a prática é a epistemologia da escola e a distância que ocorre entre o saber escolar e a compreensão dos alunos e entre o saber escolar e o modo espontâneo como os professores veem o ensino. Na formação de professores, as duas dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são a epistemologia da graduação e o seu currículo normativo, em que primeiro se ensina os princípios das ciências, depois a sua aplicação e depois o *practicum* que aplica os princípios da ciência. Mas para o *practicum* ter utilidade deve envolver outros conhecimentos, diferentes do escolar.

Schön (1995) estimula os *practicuns* na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continuada. O modelo crescente de uma prática reflexiva está em conflito com as concepções da racionalidade técnica, que está ressurgindo nos cursos de graduação, de uma forma geral. Esse conflito de epistemologias promove riscos em relação à capacidade de usar nosso lado mais humano e criativo.

A abordagem do professor como sujeito de sua formação considera a concepção da racionalidade prática, que trabalha o desenvolvimento humano, envolvendo a dimensão pessoal.

A relação entre educação e contemporaneidade enfoca os temas do trabalho e a formação do indivíduo, não só como instrumentalização técnica, mas também como desenvolvimento pessoal – formação do cidadão.

Tendo como pressuposto que a formação de professores é uma modalidade de formação profissional, Canário (2006) contribui para esclarecer a relação complexa entre formação inicial de professores e exercício profissional nas escolas. Coloca que a formação deve produzir a identidade

profissional ligada ao ofício do professor. Ele privilegia a formação no contexto do trabalho, destacando, dessa forma, o exercício profissional e a identidade docente.

Passou-se da relação de previsibilidade entre formação de professores e mundo do trabalho para outra, de incerteza. Na relação de previsibilidade, que nunca foi total, a formação seria, supostamente, um processo cumulativo, linear, estabelecendo, como desempenho profissional, uma relação funcional e de adaptação. Essa relação é substituída por uma relação de incerteza.

As capacidades para mobilizar no momento certo as respostas certas, aprendidas na formação tecnicista, são substituídas pelas capacidades de análise, que podem equacionar problemas complexos e marcados pela incerteza.

O modelo “fordista” da produção de massa, da economia em escala, é substituído por organizações mais flexíveis, menos hierarquizadas, destacando a organização em rede, que valoriza as modalidades de trabalho coletivo. A formação passa a se orientar para o trabalho de equipe, e deixa-se de pensar nela, quase exclusivamente, como capacitação individual.

As escolas, assim como as organizações de trabalho, tendem a multiplicar os processos de produção de conhecimento sobre seu funcionamento. Assim, poderão transformar-se em organizações capazes de aprender, e os docentes, em reconhecidos integrantes de uma comunidade de aprendizagem.

O tema da identidade profissional remete-nos aos saberes e competências exigidos para a profissão. Libâneo (2004) destaca que os saberes são conhecimentos teóricos e práticos da profissão, e as competências são as capacidades, habilidades, atitudes relacionadas a esses saberes, que permitem o exercício da profissão.

Libâneo (2004) entende que a competência profissional de professores envolve o uso de conhecimentos e capacidades para fazer um trabalho, lidar com uma situação ou resolver um problema. A competência está ligada a um modo adequado de pôr em ação conhecimentos, supondo seu domínio. Na perspectiva sócio-crítica, a competência é entendida como formação integral,

em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas (intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais), visando à unidade entre capacidades intelectuais e práticas. Envolve o método de análise reflexiva em que as pessoas avaliam suas atividades, desenvolvem competências na ação e incorporam novos saberes.

Na perspectiva de reflexão na prática, para a reconstrução social:

O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. (SACRISTÁN *apud* Libâneo, 2004)

Nesse enfoque, os autores Sacristán e Pérez Gómez (2000) apontam três aspectos fundamentais para os programas de formação de professor:

- Aquisição de uma bagagem cultural de orientação política e social, enfatizando as Disciplinas humanas como eixo central dos conteúdos do curso: História, Políticas Públicas etc.
- Desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática.
- Desenvolvimento de atitudes que exigem o compromisso político do professor, como intelectual transformador na aula, na escola, no contexto social, com atitude de experimentação, generosidade e colaboração.

Dessa forma, a prática profissional do professor é considerada intelectual e autônoma, através de um processo de ação e reflexão cooperativa para facilitar a compreensão dos alunos e também para desenvolver a sua compreensão ao refletir sobre sua ação.

A prática profissional é a questão central dos projetos de formação, nos quais o aluno em formação aprende em um contexto de referências, sendo o sujeito da própria aprendizagem.

Propomos um modelo de formação para o educador profissional e reflexivo que reimprima essa nova concepção, em que o processo dialético entre teoria e prática seja substituído por um ir-e-vir entre prática-teoria-prática, sendo o professor capaz de analisá-las, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável. (FELDMANN et al. 2004).

A Educação é diretiva, política e não é neutra, podendo ser autoritária, manipuladora ou democrática, crítica. Na concepção de Educação crítica, progressista é necessária coerência entre a opção e a prática educativa, entre o que dizemos e o que fazemos, entre o discurso e a ação. Contradizer o ditado que diz: “na prática, a teoria é outra”, para “na prática, a teoria é a mesma”. Devemos ter coragem para enfrentar a situação, procurando agir de maneira coerente em relação àquilo que acreditamos e ter ações para um mundo melhor.

Enquanto educadores, precisamos pensar, a partir da interação dialética escola e sociedade, em construir uma Educação que inove, que proponha mudanças transformadoras, que propicie a emancipação dos sujeitos, a partir da contradição no contexto educativo da escola, que reproduz desigualdades e, ao mesmo tempo, liberta a Humanidade.

Freire (2006) fala da constatação da realidade no mundo da História, da Cultura, da Política, não para se adaptar, mas para mudar. Fala da constatação, para nos tornarmos capazes de exercer a difícil e complexa tarefa de intervir na realidade. Temos que nos interrogar: para que faço isso, para quem faço isso, contra quem faço isso?

O pensamento de Giroux (1997), sobre politizar-se a noção de escolarização, aponta o papel dos educadores: o papel de intelectuais transformadores. Combina reflexão e ação para a formação dos alunos, para que analisem o mundo criticamente e possam transformá-lo. Destaca que os professores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas por meio de formas sociais historicamente produzidas e como incorporam interesses particulares. Concebe as escolas como esferas públicas democráticas, em que professores e alunos trabalham para construir uma visão emancipadora da sociedade. Pergunta como podemos tornar a escolarização significativa, de forma a torná-la crítica e como torná-la crítica, de forma a torná-la emancipadora.

A Educação não é um empreendimento neutro, e o educador está envolvido em um ato político de forma consciente ou não. À medida que tem

consciência do seu papel político-pedagógico, pode optar por orientar suas ações por uma concepção democrática, crítica e formar alunos que pensem e atuem criticamente.

O pensamento de Giroux, concebendo as escolas como esferas públicas democráticas em que professores e alunos trabalham para construir uma visão emancipadora da sociedade, nos ilumina para acreditar na possibilidade de um mundo melhor.

Segundo Feldmann (2003), o educador do século XXI precisa mudar sua postura, abandonando a figura de um falso dono do saber ou de um técnico para ser o mediador entre o conhecimento e as necessidades dos alunos, objetivando ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.

Vivemos em um mundo de incertezas, de provisoriedade, em uma sociedade complexa, em que as transformações ocorrem rapidamente. Há uma instabilidade geral em que é comum deslegitimar e a desqualificar instituições como a escola e seu saber docente.

A construção de uma Educação mais justa e democrática, comprometida com a formação ampla do cidadão, recupera o lugar da escola como instituição social. O papel do professor, a importância da sua profissão é indispensável à sociedade, e a tarefa de formar professores conscientes de sua responsabilidade é um dos pressupostos deste trabalho, que exige uma reflexão sobre a concepção de currículo que orienta a prática desses professores.

## **1.2. Currículo**

É difícil falar sobre currículo, pois temos na literatura várias definições. Segundo Coll (2003), o currículo consiste perguntas sobre a função exercida, sobre o lugar que se ocupa no contexto escolar. A sua razão de ser é a de explicitar as intenções educativas e o planejamento das ações, sendo um guia para o desenvolvimento das ações dos professores.

O currículo deve considerar a realidade escolar na qual o projeto vai se concretizar. Para que a finalidade de guia seja cumprida, os componentes do

currículo podem se organizar em informações sobre o que, quando e como ensinar e o que, como e quando avaliar.

Apple (2006) foi um dos autores que mais influenciou as reformulações sobre currículo em 1970 e 1980. Criticou o currículo tradicional, considerando-o neutro em relação ao conhecimento da escola, questionando qual a cultura proposta e a quem pertence esse conhecimento escolar. Desenvolveu a crítica de que o currículo reflete os interesses das classes dominantes, apontando como o domínio e a subordinação ocorrem na sociedade e no contexto educacional.

Para Giroux (1997), o currículo e as instituições educacionais estão articulados com a cultura, e é necessário que os educandos relacionem conhecimento do cotidiano e conhecimento educacional. Nessa concepção, o currículo deve ser o espaço para o exercício de democracia e participação de alunos e professores, sendo estes definidos como “intelectuais transformadores”, que contribuem para uma sociedade democrática e emancipadora.

Nessa compreensão de currículo, de acordo com Claxton (2005), o professor do século XXI é um agente de socialização, e cabe a ele não somente transmitir conhecimentos, mas principalmente valores morais e modos de vida que contribuam para que seus alunos encontrem condições de construir e reforçar a própria identidade, que, acima de tudo, é social.

Entendemos que o papel de socialização desempenhado pelas instituições e pelos professores esteve desvalorizado ao longo do período em que a racionalidade técnica era o centro das discussões acerca da Educação e da formação de professores, sendo que a identidade do indivíduo orientava-se por papéis predeterminados.

As análises e discussões acerca da figura do professor tendem para um terreno mais racional e pragmático enquanto o mesmo não for considerado um ser humano permeado por experiências, histórias de vida e referenciais culturais.

Claxton (2005) sugere que para lidar com as vicissitudes da vida e reagir a elas adequadamente, as pessoas veem a necessidade de não mais recorrer

às fontes tradicionais de autoridade externa, mas trabalhar seu potencial de recursos internos.

Torna-se necessário que os sujeitos construam sua história pessoal e resgatem sua memória, suas realizações e escolhas de vida, os traços de personalidade que orientam sua ação, seus conhecimentos e opiniões.

O autor defende, então, a necessidade de uma concepção de aprendizagem comprometida com o desenvolvimento do sentimento, da imaginação, da intuição e da experiência, reforçando a sugestão de García (1999) de se potencializar as “teorias pessoais de aprendizagem”.

Na sociedade atual, as pessoas encontram meios para construírem a si mesmas e desenvolverem a própria inteligência, com o objetivo de potencializar o pensamento consciente, articulado e intencional. Cabe aos professores e às instituições apoiar-se em um trabalho que dê suporte para o desenvolvimento desses elementos.

Dessa forma, Imbernón (2000) destaca que as universidades devem ser capazes de incorporar e representar um conjunto de crenças sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem, buscando estimular a imaginação e a intuição dos alunos, a fim de que eles adquiram visão e autoconfiança diante do mundo.

### **1.3. Educação Infantil**

A Educação Infantil, enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública, vem se configurando e adquirindo consistência à medida que seus contornos vão se tornando mais nítidos. De um lado, evoluem os conhecimentos sobre como as crianças de zero a seis anos crescem e se desenvolvem; de outro, se consolidam os direitos a elas consignados pela sociedade brasileira.

A partir da promulgação da Constituição, em 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999; do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10172 de 9/01/2001) e, ainda, das legislações educacionais em nível estadual e municipal, mudanças vêm sendo introduzidas nas áreas administrativa e pedagógica das creches. Até 2006, as novas proposições legais enfatizam,

dentre vários aspectos, a integração das instituições que atendem crianças de zero a seis anos aos sistemas educacionais de ensino municipais ou estaduais; a implementação de projetos pedagógicos que considerem a criança de zero a seis anos na sua totalidade; a articulação com as famílias e a comunidade local; a formação específica dos profissionais e a integração da concepção cuidar/educar nas atividades cotidianas.

Segundo a LDB nº. 9.394/96:

art. 29 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

art. 31. Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Se no plano nacional, o campo da Educação Infantil encontra-se em um momento de transição, no plano internacional, pesquisas apontam que países como Dinamarca, Finlândia, Suécia, Alemanha, Espanha, Reino Unido, Itália e Estados Unidos tendem a adotar uma concepção de atendimento às crianças de zero a seis anos baseada no conceito de *educare*. O neologismo anglo-saxão *educare* condensa os termos *education* (educação, formação) e *care* (ter cuidado, cuidar, se preocupar com). A intenção de expressar em uma única palavra conceitos distintos é indicativa da intenção de superar a tradicional postura que diferencia as tarefas de cuidado e educação de crianças pequenas. Em português, a expressão utilizada com essa finalidade é *cuidar/educar*.

O atendimento a crianças pequenas em instituições diferentes do ambiente doméstico, a partir do século 20, levou à organização de creches e pré-escolas que, ao longo da história de luta por uma sociedade mais justa vivida em nosso país, tiveram que superar a histórica perspectiva de pensar o cuidar como atividade apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar apenas experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender as suas necessidades físicas, oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor etc. Mas não apenas isso. Cuidar inclui acolher, garantir a

segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DOT. 2007)

A incorporação das creches, pré-escolas e instituições similares pelos sistemas educacionais foi vista como um passo estratégico a ser dado a fim de garantir a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas. Todavia, para que esse encaminhamento resulte nos efeitos almejados, é preciso que esteja muito claro que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, se distingue, ou não, das fases que a sucedem. Induzir políticas e práticas a se orientar nessa direção implica em defender uma concepção que toma as crianças pequenas como foco principal das ações e decisões. Atividades identificadas pelo senso comum como de "cuidado" (por exemplo, cuidar para que as mãos das crianças estejam limpas antes de comer) ou "educacionais" (por exemplo, ensinar as crianças a pronunciar corretamente as palavras), na perspectiva da integração da concepção cuidar/educar são vistas como valiosas para o desenvolvimento integral da pessoa humana e intrínseca e igualmente necessárias para o desenvolvimento da criança.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994) apresenta a integração das atividades de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, em contextos coletivos, como creches e pré-escolas, como um dos principais objetivos da ação dos profissionais de Educação Infantil.

“O profissional de educação infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, a criança na faixa de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1994).

É preciso ressaltar que a formação dos profissionais envolvidos nesse segmento adquire um peso determinante. Tanto aquele que atua diretamente com crianças pequenas quanto aqueles que idealizam e programam políticas para os sistemas educacionais precisam articular decisões cotidianas a uma intencionalidade educativa baseada em conhecimentos específicos. Para

esses profissionais, atuar na perspectiva da integração da concepção cuidar/educar implica em atender toda e qualquer demanda das crianças e, ainda, ampliar permanentemente o seu universo de conhecimentos e de experiências.

É nesse contexto, no qual se cruzam tendências internacionais e nacionais; legislação; políticas públicas; movimentos sociais etc. que se realizaram investigações. Uma delas é a mediação dos adultos com os quais a criança pequena interage nas diversas situações cotidianas, desde que nasce, e que viabiliza a apropriação de significados, estes, por sua vez, possibilitam a construção de sua identidade, de seu desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando e sendo alterada por sua percepção do mundo, da natureza e da cultura.

Segundo Campos (2003), ainda convivem na prática das instituições educativas, dois profissionais, delimitando-se a divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo que quem desempenha a função de cuidado ocupa uma posição subalterna em relação ao professor, com jornada mais longa e recebendo remuneração inferior.

Ainda segundo Campos, o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio, relatado pela Conselheira Edla Soares (CEB nº. 01/99), é um documento que aponta a direção que deve ser adotada nessa formação. No entanto, a concretização das diretrizes para os diferentes tipos de educandos é uma tarefa a ser realizada.

Cuidar/educar significa, entre outras coisas, propiciar espaço, tempo e materiais que permitam às crianças brincar, dormir, se movimentar, expressar pensamentos ou sentimentos, se alimentar, adquirir autonomia frente ao adulto, compartilhar descobertas ou desenvolver hábitos de higiene pessoal. Para os profissionais de Educação Infantil, cuidar/educar significa, sobretudo, conferir a essas atividades a concepção de cuidar/educar crianças pequenas.

Assim sendo, a postura do profissional que atua junto a crianças de zero a seis anos situa-se na mescla entre assegurar o bem estar, atender as necessidades e os interesses das crianças pequenas, respeitar a cultura em

que elas se encontram e, ainda, ampliar permanentemente esse universo. Para esse profissional, um dos desafios iminentes refere-se à tarefa de integrar o enfoque cuidar/educar, não o dissociando de sua ação.

Assim, pode se dizer que educar e cuidar da criança implica em:

- Acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal.
- Garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais.
- Trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem as próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia.

O profissional da Educação Infantil educa e cuida as crianças à medida que:

- Trabalha pela eliminação de preconceitos étnico-raciais e outros, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos entre todas as crianças, ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio, trazidas por diferentes tradições culturais; a refletir sobre a forma socialmente injusta como os preconceitos foram construídos e se manifestam; a desenvolver uma visão crítica sobre a organização das atuais práticas e valores sociais predominantes e a construir atitudes de respeito e solidariedade.
- Promove a educação pela paz, pela liberdade, pelo respeito à vida, pela formação de vínculos entre as pessoas e entre elas e os outros seres vivos. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DOT, 2007. ORIENTAÇÕES CURRICULARES: Expectativas de aprendizagem e Orientações didáticas).

Desta feita, é importante destacar a formação dos profissionais da Educação Infantil na perspectiva inovadora da integração da concepção cuidar/educar, particularmente nas creches, articulando a sua ação educativa.

#### **1.4. Inovação**

Para discutir a temática da inovação na Educação, e mais especificamente no contexto da formação de professores, é necessário direcionar os olhares e as investigações para o significado de inovação em uma dimensão geral.

A inovação compreende um conjunto de ações planejadas com o propósito de modificar uma estrutura, ideia, pensamento ou método dominante num contexto determinado e específico, histórica, social, política e ideologicamente. Nesse sentido, entende-se que a inovação, por estar inserida num cenário mais abrangente, é indissociável das relações de poder e resistência que definem uma conjuntura social, exigindo dos pesquisadores inseridos nessa temática o respeito àquilo que foi considerado inovação em períodos anteriores e ao contexto no qual esse conjunto de ações foi estabelecido.

Por ser planejada, entende-se que a inovação resulta de uma prática intencional e política, que surge a partir da constatação de um problema, de um desconforto do sujeito diante de alguma situação que lhe envolveu diretamente ou em função de novas necessidades e exigências evidenciadas na estrutura da sociedade na qual está inserido.

Claxton (2005), ao sugerir que o processo de inovação vem acompanhado de insegurança, incerteza, desconforto e mudança, propõe a reflexão sobre a aproximação entre a ideia de mudança e a de inovação, ainda que possuam significados distintos.

Nem sempre as mudanças presenciadas ou vivenciadas garantem um cenário de inovação, uma vez que esta é uma atitude de comprometimento com a prática, na perspectiva de melhoria planejada sistematicamente por um projeto, e é assim que deve ser compreendida e partilhada por todos, para que possa se tornar significativa.

Para que essas mudanças possam ser consideradas inovação, portanto, devem alterar as concepções centrais e materializar-se em resultados, devendo, para isso, ser incorporadas a um novo paradigma ou nova proposta, deparando-se com um conjunto de ações estabelecidas, que as respalde, desde o próprio princípio epistemológico.

### ***Paradigma de formação em uma concepção inovadora***

Apoiando-se nesse referencial Claxton (2005) considera que a inovação na Educação e na formação de professores compreende, sinteticamente, um

conjunto de ações que decorre de uma prática política e intencional, estabelecida com o objetivo de produzir modificações e melhoria no contexto escolar, com vistas a atender às demandas de um grupo social frente às mudanças que se colocam no cenário mundial. Exige, portanto, ser entendida como um processo permanente e sistemático, planejado e não linear, considerando a cultura própria de cada estabelecimento de ensino, que determina a sua postura diante das mudanças.

A discussão sobre inovação exige que estejamos atentos para o novo momento no qual está inserida a comunidade global, marcada pela mudança na estrutura de pensamento que permeia o processo de construção do conhecimento, não mais centrado nos princípios e pressupostos do paradigma da ciência moderna herdada da filosofia positivista de mundo.

Diante de uma nova conjuntura mundial, caracterizada pelo avanço da ciência, da globalização e da tecnologia da informação e comunicação, tornou-se insustentável para os sujeitos a compreensão da realidade à sua volta a partir de uma visão de mundo única, inquestionável e indiscutível, determinada pela ciência e pela razão.

A implicação desta tendência tecnicista para a vida dos sujeitos é negativa, contribuindo, de certo modo, para a formação de um ser com pouca disposição para o envolvimento e capacidade limitada para desenvolver seu potencial de reflexão e criação, já que, ainda segundo Claxton (2005), se desconsiderava o “trabalho de questionar o que era tacitamente aceito e de tomada de consciência do que era tácito”.

A aquisição de um saber técnico e racional assumia importância maior do que a possibilidade do sujeito vivenciar crenças, valores e estilos de vida diversificados, de modo que encontrava dificuldades para trilhar o caminho de seu crescimento enquanto pessoa, consciente de sua missão política.

Diante dessa concepção, o significado do sujeito se definia a partir de tudo aquilo que ele produzia e apresentava no trabalho, apoiando-se, para isso, na tríade profissionalização/especialização/produktividade, sem oportunidade de questionar a estrutura natural já estabelecida de sociedade.

Entretanto, presenciamos novos tempos. O conhecimento não é mais considerado algo estabelecido, acabado e inquestionável, de natureza exclusivamente técnica e científica. Os indivíduos que configuram a sociedade atual, por sua vez, mostram-se capazes de argumentar, questionar, ponderar, construir e avaliar as próprias experiências.

Este momento de mudança e incerteza, que configura o cenário político, econômico e social das nações, não se manifesta de forma indiferente à Educação, em geral, e mais particularmente à formação de professores.

Rigal em Imbernón (2000) fala da nova escola para uma nova época. Essa escola crítica, democrática e de qualidade responde ao modelo contrário ao dominante, parte de uma concepção distinta sobre o papel do Estado, sobre a natureza da sociedade e da democracia e, por fim, sobre o papel dos sujeitos sociais subalternos.

A finalidade da escola do século XXI é construir uma cultura voltada para o pensamento crítico, que pretende formar o sujeito com um sentido mais profundo do seu lugar e de seu papel na construção da História. A escola é reconstrutora, produtora de sentido.

### **1.5. Currículo e inovação**

O eixo teórico dos elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior considera o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender a docência e a realidade social.

Canário (2006) sugere orientações para um currículo de formação inicial de professores, considerando uma revalorização da experiência profissional:

1. Construir outra inserção espacial das atividades de formação, transformando os espaços escolares tradicionais para espaços globalmente educativos e construindo uma relação interativa entre escola e demais espaços sociais.

A escola de formação inicial, articulada com diferentes segmentos de formalização da ação educativa, indica uma ampla concepção de currículo, englobando tudo que acontece na instituição escolar.

A aproximação entre espaços escolares de formação e contextos de exercício profissional é fundamental. A escola é encarada como lugar da aprendizagem escolar e não como lugar de aplicação.

Dessa forma, o contato com os contextos de trabalho faz parte de todo o percurso de formação inicial e não só da etapa final, favorecendo o percurso interativo entre formação e trabalho, o que permite o movimento de mobilização dos saberes teóricos para a ação e a formalização de saberes adquiridos pela experiência.

Com o paradigma de que os professores aprendem a profissão na escola, cai a “pedagogia do modelo”, pois todas as situações propiciam aprendizagens, quando se pensa a partir de um olhar crítico. A formação intencional de professores se enriquece a partir da reconstrução de situações de socialização profissional, diferente do que acontece em uma formação em laboratório.

2. Organizar um currículo dando a palavra aos alunos sistematicamente, para que expressem suas vivências e expectativas. Para analisar o currículo, verificar o que os alunos fazem e em que medida é concedida a eles a palavra. Dar a palavra aos alunos envolve uma atitude complementar dos professores, uma atitude de escuta.

3. Tentar estruturar o currículo a partir da articulação interativa entre situações de informação, interação e produção, o que permitirá a evolução do sistema de formação da lógica de repetição de informações para uma lógica de produção de saberes. Dessa forma, o aluno adquire o lugar de sujeito e agente de formação. Nessa situação, o aluno em formação interage com as escolas na condição de aprendiz e questionador das práticas de professores experientes.

Nas instituições de ensino, os projetos pedagógicos inovadores se fundamentam no paradigma de formação que contempla a construção de uma cultura com objetivos voltados para o pensamento crítico, não se limitando às aprendizagens acadêmicas, buscando-se, assim, a formação de um sujeito com sentido mais profundo do seu papel.

É preciso muito tempo e persistência para modificar práticas e atitudes e também para perceber seus resultados. As tarefas de pensar uma inovação, implementá-la e, principalmente, monitorá-la e avaliá-la é lenta, árdua.

A temática da inovação, particularmente na formação de professores, resulta de uma prática intencional, a partir da constatação de um problema, que deve comprometer-se com a perspectiva de uma melhoria planejada, compreendida e partilhada pelo coletivo.

A função do profissional de Educação Infantil a partir da LDB nº. 9.394/96 deve ser repensada para além da certificação legal que é exigida, e, para isso, currículos de formação de professores, particularmente desse segmento, devem considerar a concepção de Educação que relaciona a teoria à prática, articulando as aprendizagens acadêmicas com o exercício profissional.

Portanto, ao se considerar aspectos da complexidade da Educação e da incerteza da relação entre formação de professores no século XXI e mundo do trabalho, esta pesquisa tem como base teórica a concepção da racionalidade, com enfoque reflexivo sobre a prática que trabalha, também, a dimensão humana.

O projeto de formação para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil é apresentado e posteriormente analisado à luz dos itens que caracterizam a concepção de projetos inovadores em Ensino Superior.

# CAPÍTULO II

## **Projeto de formação para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil**

*“A diferença entre o possível e o impossível  
está na vontade humana.”*

*Louis Pasteur*

Para sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior, na concepção da racionalidade com enfoque reflexivo sobre a prática, a pesquisa contou com o Projeto Normal de formação para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches da ASA no CEVEC. Assim, este capítulo trabalha o contexto espaço-temporal do Projeto, retoma o caminho metodológico, apresenta os dados segundo as dimensões institucional ou organizacional, pedagógica ou instrucional e sociopolítica/cultural e posteriormente faz uma análise do Projeto de formação para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil, com alguns destaques do seu desenvolvimento. Os dados documentados do Projeto de formação das ADIs é analisado segundo critérios que caracteriza a concepção de projetos inovadores para formação de professores no Ensino Superior.

É uma pesquisa, como já foi citado, de natureza qualitativa. O estudo descritivo, explicativo, analítico, interpretativo foi utilizado para a investigação, no curso de formação de professoras do Projeto, e para a construção de categorias a partir das dimensões discutidas em André (2008). A fundamentação teórica assume características de uma pesquisa exploratória.

Esta pesquisa trabalha com dados que pretendem contribuir para sugerir elementos indicativos para um currículo inovador para a formação de professores em Nível Superior.

### **2.1. Contexto espaço-temporal do Projeto**

Para delimitar o contexto do Projeto de formação das ADIs, o CEVEC recria o Normal pós-médio para habilitar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi realizado durante os anos de 1997 a 2003. O Instituto Girassol firma parceria com o CEVEC para habilitar em um ano 50 ADIs das oito creches da ASA.

Cinquenta mulheres, Atendentes de Desenvolvimento Infantil, começaram um curso de um ano de duração, que as habilitará para serem professoras de Educação Infantil. É o novo Curso Normal pós-médio de formação de professores de Educação Infantil do CEVEC, que começou em uma segunda-feira, 9 de agosto de 2004. Mesas e cadeiras foram reorganizadas para compor a classe. Muita alegria, disposição, bom humor das alunas que chegaram antes das 18h20, para início das aulas na rua Baumann, depois de uma jornada de oito horas de trabalho em creches dessa associação espalhadas por São Paulo: CEI Lar Infantil, no Caxingui; CEI Santa Helena, em Santana;

CEI São Francisco, no Jardim Ester; CEI Santo Amaro, em Santo Amaro; CEI Santo Agostinho, de Paraisópolis; CEI do Jabaquara, na Vila Guarani; CEI Bela Vista, da Bela Vista; CEI Marina Crespi, da Mooca. “Parece uma classe de 5ª série”, definiu a professora que deu a oficina *Didática de Língua* no primeiro dia de curso. Falantes, agitadas, as alunas riam muito durante toda a noite. Esperavam por essa habilitação há algum tempo e foram incentivadas pela educadora do programa de bolsas do Instituto Girassol, que soube do curso Normal pós-médio do CEVEC.

Alguns encontros ocorreram durante o 1º. semestre de 2004 para se firmar a parceria entre o Instituto Girassol – apoiador do projeto “Cuidar/educar crianças pequenas nas creches da ASA” e o CEVEC. O curso foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, que assegura a habilitação para a Educação Infantil, realizada em curso de um ano para os que já terminaram o Ensino Médio. Essa é uma possibilidade de formação existente em lei, utilizada pelo CEVEC desde 1996.

Projeto novo em muitos aspectos.<sup>3</sup> A equipe foi aderindo num misto de animação e apreensão. A equipe de professores sentiu-se desafiada: temos que conhecer essas educadoras e transformá-las em profissionais da Educação Infantil em um curso com duração de um ano. Sábado, dia 7 de agosto de 2004, foi uma manhã muito importante de oficialização do nosso compromisso com o Instituto Girassol, com a presença das futuras alunas e da equipe do CEVEC. *Coffee-break*, apresentações, conhecimento do espaço, foram coroados por uma roda puxada por uma das professoras do curso. (CEVEC. *Acontece*, n.24, set. 2004<sup>4</sup>).

A figura II expressa um dos momentos vivenciados na apresentação do curso para as atendentes interessadas em conhecer o Projeto de formação de professoras de Educação Infantil.

A apresentação contou com a fala da diretora do Instituto Girassol, que tratou da relação das atendentes com o Instituto, trabalho e curso; da coordenadora contratada pelo Instituto, que acompanhou as futuras alunas no trabalho nas creches; da diretora do CEVEC, que apresentou o espaço e suas regras de funcionamento; da coordenadora do Projeto, que tratou da organização das Disciplinas do curso, das suas regras de funcionamento, do horário e da apresentação dos professores das Disciplinas do curso.

Ao final, a professora da Oficina didática de Educação Artística de Música fechou o encontro com uma vivência de rodas em que todos os presentes participaram, retomando canções da infância. Essa atividade mostrou um dos aspectos da proposta do curso, de propiciar experiências para instrumentalizar as ADIs para um saber fazer na prática.

---

<sup>3</sup> Grifo da autora.

<sup>4</sup> Jornal de circulação interna da Instituição Vera Cruz, elaborado pelo CEVEC sob minha coordenação.



<sup>5</sup>Figura II – Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches na apresentação do curso

O Projeto, novo em muitos aspectos (curso Normal no segmento do Nível Médio, realizado após o Ensino Médio, para habilitar professoras de Educação Infantil, condensado em um ano e considerando as práticas profissionais das ADIs como contexto de formação), torna-se, então, foco desta pesquisa, que procura sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior. Para tanto, se estabelece o caminho metodológico.

## 2.2 Caminho metodológico

Para sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior, na concepção de formação de professores na racionalidade com enfoque reflexivo sobre a prática, a pesquisa analisa o projeto: “Currículo, desenvolvimento e avaliação do curso Normal pós-médio, com habilitação em Educação Infantil para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches”, desenvolvido no CEVEC entre 2004 e 2005 e utiliza-se de observações, registros, relatórios da pesquisadora e de

---

<sup>5</sup> Figura II – CEVEC *Acontece*, n.24, set. 2004 – Jornal de circulação interna da Instituição Vera Cruz, elaborado pelo CEVEC, sob minha coordenação.

outros documentos cuidadosamente coletados, visando a complementar a pesquisa de cunho exploratório.

A pesquisa envolve uma questão real, a formação e habilitação de ADIs que vivem uma prática docente, e extrai conhecimentos sobre essa situação por meio de um processo sistemático de coleta e análise de dados sobre o projeto de formação para as ADIs, sugerindo elementos indicativos para um currículo de formação de professores em Nível Superior.

Trata-se de uma pesquisa fundamentada em alguns pressupostos teóricos de formação e na experiência de formação de professores em curso Normal pós-médio, colhendo dados que poderão contribuir para que se construam práticas de formação.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa. O estudo descritivo, explicativo, analítico, interpretativo foi utilizado no curso de formação para as ADIs, a partir do referencial teórico, que assume características de um estudo exploratório.

A experiência é relatada para que se possa, a partir de referências significativas, usar os dados e pontos de vista, organizando um relatório que ofereça subsídio e referência de uma situação formadora para outra similar, propondo uma prática inovadora.

Os dados documentados do projeto de formação das ADIs das creches é objeto de análise, segundo critérios definidos para um currículo inovador. A partir daí, este trabalho busca levantar sugestões de elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior.

### ***Etapas percorridas e procedimentos***

Para sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior, algumas etapas foram percorridas e alguns procedimentos adotados, conforme indicamos a seguir:

- Análise do currículo Normal pós-médio de formação de professores com habilitação para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Análise do projeto de formação para as ADIs.
- Análise de documentos: produção das alunas e professoras.

Foi analisada uma combinação de documentos: oficiais-legais (leis, decretos, pareceres, resoluções) e técnico-pedagógicos (currículos, relatórios e produções), além da literatura sobre formação de professores.

A metodologia para a análise dos dados numa linha descritiva ou explicativa (Severino 2007), possibilitou a sugestão de elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores de Educação Infantil em Nível Superior.

A construção de categorias se destaca a partir do referencial teórico e de discussões nas Disciplinas e atividades do Programa Educação: Currículo/formação de professores e situações pedagógico-reflexivas vivenciadas no cotidiano profissional da pesquisadora, que revelam sua postura teórica e visão de formação.

A pesquisadora procurou compreender a prática de formação e revelar seus significados, apoiada em uma sustentação teórica definida e coerente com o projeto, que a auxiliou a perceber os dados e analisá-los em diálogo com o referencial teórico.

(...) antes, acreditava-se na capacidade transformadora de reformas educativas concedidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações. Hoje, no entanto, a ênfase recai na apropriação e criação, pelos próprios atores educativos, em condições apropriadas, do processo de mudança, colocando-se, principalmente na sua vontade e capacidade reflexiva – e na própria escola, a chave do sucesso dessas mudanças (...) O clima e a cultura da escola, relacionando-se com as mudanças, sublinhando-se as curriculares, firmam-se com uma questão prioritária para a gestão escolar.

(...) se forem estas as pessoas que farão as mudanças, então é justo ouvi-las em seus desejos, necessidades, expectativas e avaliações. São eles os sujeitos que vivificam a organização escolar e seus projetos inovadores. Por isso, é preciso desvendar o desejo desse objeto de estudo que se substantiva na cultura da escola. (Brito, 2008)

A pesquisa considerou o contexto de formação e a cultura escolar, trabalhando com a capacidade reflexiva e crítica dos agentes desse projeto: alunas em formação e professoras do curso.

A pesquisadora descreveu ações, revelou a lógica do cotidiano de formação, não se restringindo ao que ocorreu, mas apontando suas várias dimensões, na aproximação teoria e prática e na apreensão dos significados culturais das práticas de formação, compreendendo-as através de uma leitura

crítica. A pesquisadora manteve o distanciamento, preservando o rigor, para a apresentação da análise dos dados, apoiada pelo referencial teórico.

### 2.3. Apresentação dos dados

O estudo da prática de formação do curso Normal leva em conta as dimensões discutidas em André (2008):

<b>Dimensões do Projeto de Formação</b>		
<b>Institucional ou organizacional</b>	Referente ao contexto da prática de formação: formas de organização do trabalho pedagógico, recursos humanos e materiais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolsas de estudo do Instituto Girassol para as ADIs.</li> <li>• Autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionamento do curso Normal pós-médio.</li> <li>• Parceria do CEVEC com o Instituto Girassol.</li> </ul>
<b>Pedagógica ou instrucional</b>	Referente à história pessoal dos alunos e às condições em que ocorreu a formação na triangulação professor (quem são, concepções), aluno (quem são, linguagem, como aprende) e conhecimento (como o curso concretiza seus objetivos: o que e como é trabalhado e avaliado o aluno).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe docente do Curso.</li> <li>• Público-alvo do projeto Normal pós-médio de formação.</li> <li>• Currículo para a formação das ADIs.</li> </ul>
<b>Sóciopolítica/cultural</b>	Referente ao momento histórico e concepções e valores da sociedade, com base nas situações da prática de formação, relacionando a prática à teoria e voltando à prática para sua realimentação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Normal pós-médio: momento de transição na formação para o Ensino Superior.</li> </ul>

Tabela I – Dimensões do projeto de formação

#### **Dimensão institucional ou organizacional**

A dimensão institucional ou organizacional (André, 2008) envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar que afetam a organização de ensino na sala de aula: como está organizado o trabalho pedagógico, estruturas de decisão, disponibilidade de recursos humanos e materiais.

O Instituto Girassol fez um contrato com cada atendente das creches mantidas, regulamentando a concessão de bolsa de estudos, sua manutenção durante o curso, a suspensão temporária ou a revogação e o seu cancelamento. O contrato também tratava da contrapartida da bolsista ao término do curso, que deveria permanecer nas creches da ASA por no mínimo dois anos.

Em 12 de maio de 2004, a Associação Universitária Interamericana, mantenedora da Escola Vera Cruz, realizou, junto ao CEE – Conselho Estadual da Educação uma consulta em relação à possibilidade de a escola vir a oferecer um curso Normal de Nível Médio visando à formação de professores para trabalhar na Educação Infantil.

A Escola Vera Cruz, por meio de seu órgão de formação – CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, e a partir da sua autorização e experiência com curso Normal pós-médio com habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, encaminhou um pedido ao CEE de autorização de funcionamento de um curso Normal pós-médio para habilitar somente professores de Educação Infantil, nesse caso, as ADIs de creches, regularizando sua situação de professoras leigas em exercício.

Outra questão do projeto, apresentada ao CEE, refere-se aos estágios supervisionados, indagando se as horas de efetiva prática docente nas creches podem ser consideradas dessa forma.

Na concepção do projeto pedagógico, os estágios/práticas docentes são supervisionados por um tutor/supervisor e constituem elemento central de formação. Desse modo, é importante que as práticas nas creches sejam consideradas como estágios para servir de elemento para transformação das ADIs em Professoras de Desenvolvimento Infantil – PDIs.

A Escola Vera Cruz justificou sua consulta ao CEE, argumentando que:

A nova legislação de ensino (Lei nº. 9394/96 artigo 89) integrou as creches ao sistema de ensino e as colocou, junto com as pré-escolas, compondo a Educação Infantil, nível inicial da Escola Básica. Por isso, tem sido cada vez mais requerida a capacitação de todos os profissionais em exercício em creches ou instituições equivalentes que não possuem a qualificação profissional mínima legalmente definida: o curso Normal em Nível Médio (Lei nº. 9394/96 artigo 62).

(...) Muitos estudantes que concluíram o Ensino Médio gostariam de habilitar-se para ser professor na Educação Infantil com aproveitamento de estudos, ou seja, fazendo sua formação docente de

modo subsequente ao Ensino Médio, mas ainda neste nível de ensino, em que essa formação pode ser oferecida de modo mais acessível para eles do que em Nível Superior. Além deles, um número expressivo de profissionais em exercício em creches e pré-escolas têm procurado regularizar sua situação de professoras leigas, buscando curso de Nível Médio com compromisso de qualidade de formação.

(...) A oportunidade de atender a demanda dentro das exigências legais envolvidas levou-nos a refazer nossa proposta de curso de habilitação para o magistério na modalidade Normal em Nível Médio, direcionando-a para habilitar professores para trabalhar na Educação Infantil, com apoio na Lei nº. 9394/96, na indicação CNE/CEB nº. 01/99, Resolução CNE/CEB nº. 02/99, nos Pareceres CEE nº.s 686/01, 26/2002 e 02/2003.

A consulta se faz acompanhar das seguintes questões:

1) Qual a possibilidade de um curso de habilitação para o magistério na modalidade normal em Nível Médio ser organizado para formar apenas docentes para a Educação Infantil? Caso seja possível, pode-se expedir para os concluintes do curso Diploma de Magistério na Educação Infantil?

2) 300 horas de estágio estão incluídas entre as 800 horas que a legislação estabelece como o mínimo de prática educativa para a formação docente em Nível Médio ou devem ser acrescidas a esse mínimo elevando o total de horas para 3500 horas ou para 1900 horas no caso de alunos que, já tendo concluído o Ensino Médio, solicitem aproveitamento de estudos?

Além disso, a instituição, com o objetivo de melhor esclarecer seus questionamentos, apresentou, em anexo, o Plano de Curso que pretende desenvolver e a proposta de alteração que deseja propor no Regimento Escolar.

#### *Apreciação*

Preliminarmente, cumpre lembrar que este Colegiado tem se manifestado sobre o Curso Normal, em Nível Médio, por diversas ocasiões, sem no entanto estabelecer norma específica para o Sistema de Ensino de São Paulo. Tal cuidado se justifica, em parte, porque o Sistema de Ensino Paulista, ao contrário dos demais estados, já exigia que a formação de professores em nível médio tivesse a duração de quatro anos. Por outro lado, a política de Formação de Professores no Estado de São Paulo vem se pautando por privilegiar a formação em Nível Superior, o que praticamente já é uma realidade quando se examina o quadro do magistério que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual e, também, em grande parte dos municípios paulistas. Diante de questões como essas, as orientações para implementação das diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, estabelecida na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999, acabou ocorrendo por meio de diferentes manifestações desse Colegiado, o que não impede, e até mesmo recomenda, que brevemente haja nova manifestação sobre o assunto.

O Parecer CEE nº26/02, aprovado em 06 de fevereiro de 2002, ao responder consulta formulada pela UNDIME<sup>6</sup>, assim se manifesta:

(...) A Resolução CNE/CEB nº. 2/99, ao definir a duração do curso normal em quatro anos, admitindo a duração de três anos para os cursos oferecidos em período integral, elevou a exigência mínima estabelecida pela Lei nº. 5692/71, não modificando, em essência, o que já vinha sendo cumprido no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Até que este Colegiado estabeleça as normas complementares à implementação dessas diretrizes curriculares nacionais para o sistema de ensino estadual, permanecem as orientações gerais já estabelecidas por este Conselho e que não conflitam com as referidas diretrizes nacionais. Portanto, a proposta pedagógica para o curso Normal, em Nível Médio, deverá ser cumprida em, no mínimo, 3200 horas, distribuídas em quatro anos, ou em três para os cursos organizados em período integral, nelas incluídas 800 horas de parte prática da formação. Aos alunos que já possuem o Ensino Médio admitir-se-á o aproveitamento de estudos até o limite de 1600 horas. O estágio supervisionado, conforme previsto pelas normas deste Colegiado, deverá observar o mínimo de 300 horas, podendo, contudo, as horas efetivamente trabalhadas pelo aluno serem consideradas para esse fim.

O Instituto Girassol, mantenedor das creches da ASA, procurou o CEVEC para que elaborasse um projeto de formação de professores para as ADIs das suas creches. O CEVEC ficou responsável pela elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico, pela seleção dos docentes, pela administração do espaço e das condições materiais necessárias ao funcionamento do curso, além da viabilização da habilitação das alunas.

### **Dimensão pedagógica ou instrucional**

A dimensão pedagógica ou instrucional já abrangia, no projeto, as situações de ensino nas quais estão envolvidos o professor, o aluno e o conhecimento, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem dos conteúdos da formação que é mediada pelo professor em sala de aula.

Os princípios construtivistas, para uma concepção de ensino e de aprendizagem, norteiam o projeto de formação docente, considerando-se que:

- É o aluno quem constrói significados e atribui sentido ao que aprende. A incidência do ensino sobre os resultados da

---

<sup>6</sup> União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

aprendizagem, portanto, é mediada pela atividade mental construtiva do aluno.

- Os conteúdos a serem aprendidos são formas e saberes culturais que se encontram já em boa parte elaborados e definidos, portanto é necessário que se oriente a construção de significados de acordo e compatíveis com o que significam e representam esses conteúdos de aprendizagem enquanto saberes culturais já elaborados.
- A tarefa do professor é articular os processos de construção dos alunos com os significados coletivos culturalmente organizados. “Se ninguém pode suprir o aluno em seu processo de construção pessoal, nada pode substituir a ajuda que supõe a intervenção pedagógica para que esta construção se realize”. (Mauri, 1990) Se a construção de aprendizagens é um processo, a intervenção pedagógica também o é, e, portanto, não se pode definir uma metodologia construtivista. O que existe é uma estratégia didática geral de natureza construtivista que se rege pelo princípio de ajuste da ajuda pedagógica e que pode concretizar-se em múltiplas metodologias didáticas particulares, conforme o caso.
- A natureza do conteúdo, sua estrutura e suas características são variáveis que interferem na maneira como o professor consegue influir sobre a atividade mental construtiva de seus alunos.

As professoras do curso Normal pós-médio para as ADIs foram selecionadas a partir da sua formação nas áreas de ensino, da sua experiência em Educação Infantil, particularmente em creches, de sua relação anterior com a Instituição Vera Cruz, de sua experiência de trabalho em equipe e em projetos institucionais.

A partir da LDB apontou-se a formação superior em cursos de licenciatura para o exercício da profissão docente, mas admite-se como formação mínima o Normal em Nível Médio para habilitação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No geral, as ADIs não tinham habilitação em Nível Superior e também em Nível Médio para exercer a profissão docente. A Prefeitura de São Paulo propôs em 2004 o

curso Normal em Nível Médio para habilitar as ADIs e formar professores de Educação Infantil. As creches conveniadas não puderam ser atendidas por este Projeto da Prefeitura. As profissionais das creches da ASA que já haviam concluído o Ensino Médio, mas não tinham habilitação para o exercício do Magistério de Educação Infantil foram beneficiadas pelo Projeto de formação de professores de Educação Infantil realizado pelo CEVEC em parceria com o Instituto Girassol.

**Dados da população de Atendentes de Desenvolvimento Infantil do curso Normal**

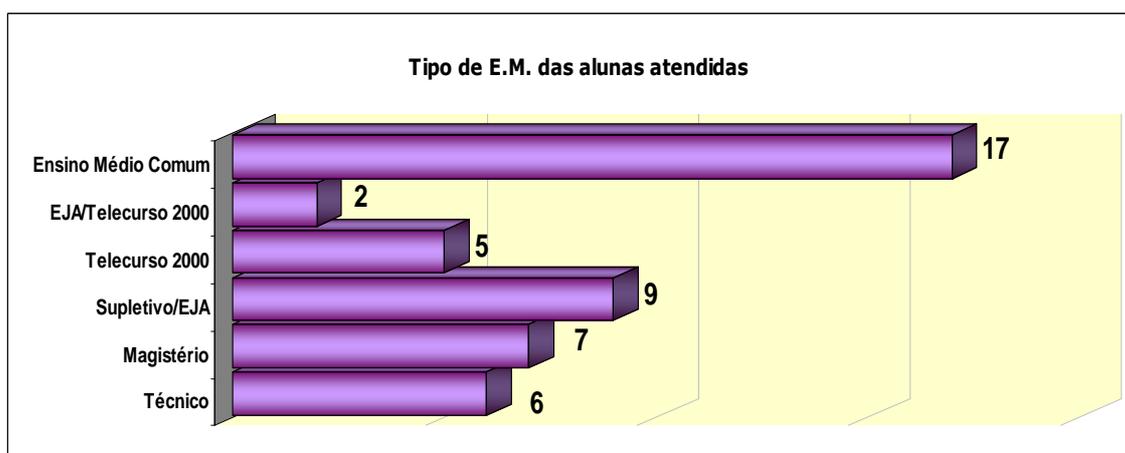
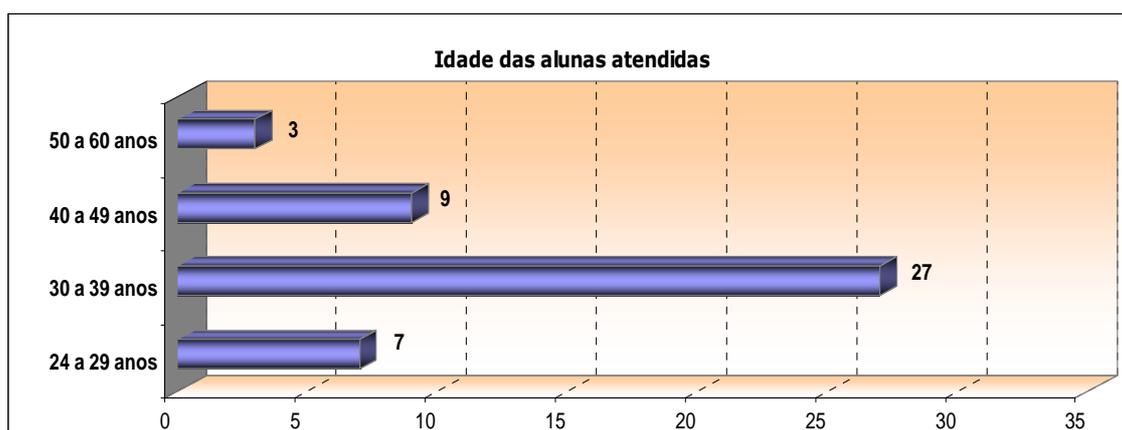
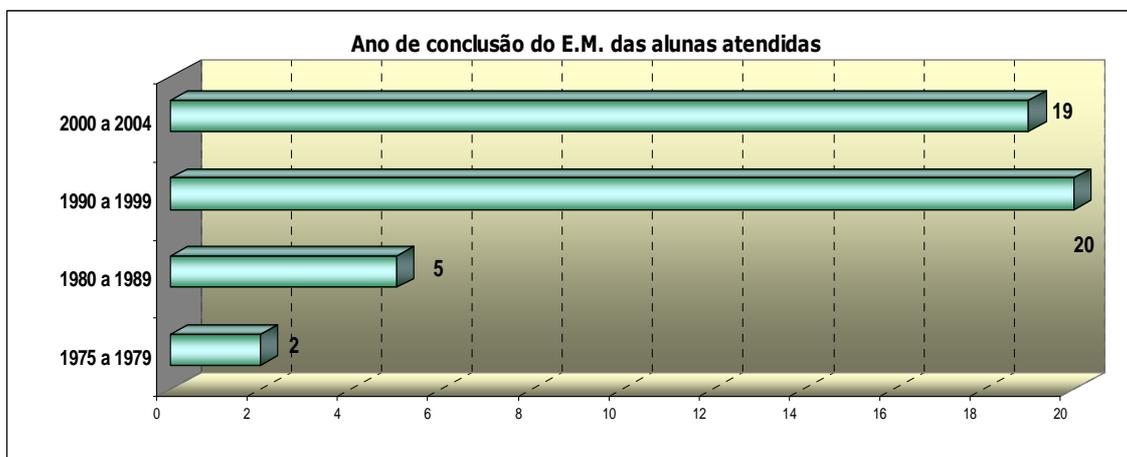


Gráfico I – Dados da população de atendentes

O “Projeto cuidar/educar crianças pequenas das creches da ASA” atendeu uma população de 46 mulheres com idade entre 24 e 60 anos, sendo

sete entre 24 a 29 anos; predominando a faixa de 30 a 39 anos, com 27 mulheres; com nove entre 40 a 49 anos e três entre 50 e 60 anos.

Analisando o ano de conclusão do Ensino Médio, 19 o concluíram entre 2000 e 2004, 20 entre 1990 a 1999, totalizando 39 em quinze anos, o que significa que as atendentes, até 1989, eram profissionais com a escolaridade concluída somente até o Ensino Fundamental, como era comum nas creches e são profissionais que estavam há algum tempo trabalhando, mas não possuíam a habilitação legal que passou a ser exigida a partir de 1996.

Havia uma diversidade em termos de 2º.grau<sup>7</sup>: 17 cursaram o Ensino Médio; 16, Educação de Jovens e adultos presencialmente ou por Telecurso 2000; 5 o Telecurso 2000; 7 o Magistério (tinham habilitação para séries iniciais do Ensino Fundamental e 06, o curso técnico.

### ***Curso para a formação das Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches***

O programa proposto para o curso apoiou-se na ideia de Educação Infantil como um direito da criança, que organiza um contexto de desenvolvimento integrado à atuação das famílias e articula o cuidar e o educar como duas dimensões fundamentais da ação pedagógica. Ele está fundamentado, também, na concepção de professor enquanto pesquisador e prático reflexivo, que se preocupa com a construção da cidadania e posiciona-se frente às políticas públicas para a infância e no qual se reconhece a riqueza de experiências vividas, desde que permeadas por um conjunto de saberes próprios de seu fazer docente.

Na organização do currículo do programa de formação, o CEVEC considerou que a LDB nº. 9.394/96 admite diferentes possibilidades de tratamento metodológico a ser dado a componentes curriculares ou Disciplinas ou estudos integrantes do curso, assim como a carga horária ou sua distribuição pelo tempo de duração do mesmo. Por outro lado, a referida lei valoriza o “conhecimento escolar” vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, assim como a experiência extraescolar adquirida durante o período

---

<sup>7</sup> Nomenclatura usada até 1996

escolar ou através da realidade vivida na sociedade e, em particular, no mundo do trabalho, nesse caso, no trabalho em creches.

Tem sido oportuna a crescente publicação de trabalhos de pesquisa que apontam pressupostos e alternativas de qualificação que devem orientar a formação do docente da Educação Infantil.<sup>8</sup> Eles se apóiam em outras pesquisas na área, que têm apontado que a criança, desde cedo, desenvolve sua sensibilidade, autonomia e solidariedade e constrói conhecimentos a partir de experiências cuidadosamente organizadas e de interações que promovem a construção de novas formas de significar o mundo e a si mesma. Portanto, o professor que trabalha em instituições de Educação Infantil precisa ser formado para mediar esse desenvolvimento, auxiliando a criança a ampliar as linguagens que usa para representar e exprimir sua forma de compreender o mundo e a si mesma<sup>9</sup>.

A formação docente é uma preparação para uma profissão complexa, tendo em vista que o futuro professor deve reconhecer a existência de políticas de Educação historicamente elaboradas; adotar um comportamento ético em sua relação com os alunos; apropriar-se de uma epistemologia dos saberes; conhecer estudos sobre contrato didático, teorias do desenvolvimento e aprendizagens humanas; ser capaz de fazer transposição didática e perceber-se construindo saberes a partir de sua prática.

A ênfase é posta em experiências curriculares que ofereçam aos alunos em formação oportunidades de desenvolver habilidades e construir conhecimentos e valores em circunstâncias reais, que partam da experiência concreta e promovam o fortalecimento do pensamento crítico, do raciocínio argumentativo, da capacidade para trabalhar em equipe.

O caráter coletivo do trabalho escolar, ressaltado na LDB, que propõe que as equipes de cada unidade educacional elaborem o projeto pedagógico orientador do seu trabalho, requer que a formação profissional forme docentes para compor um coletivo que saiba gerir diferenças e conflitos e trocar experiências e opiniões.

---

<sup>8</sup> Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002); Ongari e Molina (2003), dentre outros.

<sup>9</sup> Cruz e Smolka (1995); Oliveira e Rossetti-Ferreira (1996); Penn (2000); Rossetti-Ferreira et al. (1998).

Um currículo explicita o projeto educativo (intenções e plano de ação), sendo um instrumento para orientar a prática. Elaborar um currículo é fazer opções de ordem social, disciplinar, pedagógica e psicológica, transformá-las em princípios e traduzi-las em normas de ação.

Dada a função social e socializadora da escola, o fato dela ser um espaço de educação intencional leva o professor a ter a função de dar cuidado e assistência às crianças, estimular o convívio das mesmas, promover atividades diretamente vinculadas ao ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimento, isto é, encarregar-se do desenvolvimento global da criança. Isso conduz à necessidade de se reconsiderar a tendência tradicionalmente encontrada de se dispensar o educador, principalmente o das crianças pequenas, de ter um conhecimento elaborado sobre o mundo. Ao contrário, o educador deve ter sua própria ação mediada por concepções, em vez de se orientar apenas pelo senso comum que destoa, com frequência, do bom senso.

O curso proposto foi presencial e organizado para garantir coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera. Buscou concretizar situações diversificadas que levem à reflexão, à formulação de uma opinião pessoal, ao desenvolvimento crítico e atitudes de pesquisa. Procurou-se, ainda, fomentar o desenvolvimento da argumentação e de várias formas de expressão: oral, escrita, visual, musical e corporal.

A proposta do curso tomou como objeto de análise a instituição de Educação Infantil – creches e suas práticas cotidianas. Os alunos investigaram e criaram novas alternativas de trabalho pedagógico, exercendo atividades junto às crianças. As atividades da prática educativa, desenvolvidas ao longo do curso, tal como propõe a Resolução CNE/CEB nº. 02/99, contextualizaram e transversalizaram as demais áreas curriculares, associando teoria e prática, integrando o saber e o fazer, ao mesmo tempo colaborativo e reflexivo, voltado para a apropriação de novos elementos da cultura historicamente elaborada e para a busca de soluções mais apropriadas para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

A prática educativa, como propõe o Parecer CNE/CEB nº. 01/99, “antecipa situações que são próprias da atividade dos professores no exercício

da docência, gerando conhecimento, valores e uma progressiva segurança dos alunos do curso Normal no domínio de sua futura profissão”, colocando as alunas em contato com o mundo do trabalho e com a prática social. Trabalha-se a identidade da profissão docente em um ambiente pedagógico próprio ao percurso formativo.

### **Currículo de formação**

O currículo de formação do Projeto Normal pós-médio para habilitar professoras da Educação Infantil baseou-se nas concepções do currículo de formação do Projeto Normal pós-médio, com habilitação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado anteriormente no CEVEC, de 1997 a 2003: construtivismo e sua relação com a concepção de ensino e aprendizagem, professor pesquisador e escola/creche como objeto central de estudo.

- ***Construtivismo e sua relação com a concepção de ensino e aprendizagem: experiências significativas***

A opção pelo construtivismo foi fundamental como parâmetro de formação docente em estudo. Segundo Coll (2003), existe uma convergência em torno de alguns princípios explicativos sobre a aprendizagem em geral e a aprendizagem escolar em particular, como: a importância da atividade mental construtiva do aluno na realização de aprendizagens escolares, a concepção de aprendizagem escolar como um processo de construção de conhecimento e a concepção de ensino como uma ajuda a esse processo de construção. Daí o nome construtivismo para referir-se a essa convergência.

Partir de uma reflexão crítica e valorativa da natureza, funções e objetivos da educação escolar, utilizando os princípios construtivistas, implica conceber a educação como de natureza essencialmente social: seu objetivo é promover o desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, tornando-os cidadãos e considerando que todos os processos psicológicos que configuram aquele desenvolvimento sejam o resultado da interação constante com o meio culturalmente organizado. Nesse processo, a experiência social historicamente

acumulada e culturalmente organizada é apropriada pelos indivíduos, conforme estes participam de práticas concretas vividas no grupo social.

A educação ou escolarização planejada e institucionalizada, na perspectiva defendida por esse curso Normal, considera que o desenvolvimento ocorre quando se facilita ao aluno o acesso e a aprendizagem de saberes e formas culturais em um processo de construção ou reconstrução pelo indivíduo de suas experiências e competências. Essas aprendizagens só funcionarão como fonte de desenvolvimento se possibilitarem o processo de socialização e individuação. A aprendizagem de saberes culturais é, ao mesmo tempo, a condição indispensável para que os alunos se convertam em membros de um determinado grupo social e uma das fontes principais para que se individualizem.

A partir desses princípios, esse currículo tratou tanto da elaboração pela aluna em formação de um projeto educativo como de seu desenvolvimento por meio de planejamentos propostos às crianças, isto é, ele é um elo que se situa entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional.

- ***Professor pesquisador***

A pesquisa/investigação é elemento central na formação do professor. Refere-se a uma atitude de busca de análise dos processos de ensino e aprendizagem que precisa ser formada nos professores.

Para que desenvolvam uma postura reflexiva é necessário que conheçam e usem procedimentos utilizados na investigação científica: registro, sistematização de informações, levantamento de hipóteses, análise e relação de dados.

A pesquisa possibilita que o aluno em formação aprenda a conhecer a realidade, além da aparência, podendo pensar e fazer intervenções, considerando as relações estabelecidas na situação.

- ***Espaço/creche como objeto central de estudo***

Para orientar o curso, consideramos que a formação de professores não se faz pela costura de diferentes teorias. A soma de parcelas de saberes teóricos, embora necessária, não é suficiente para alicerçar a compreensão da

realidade da creche, da educação de crianças pequenas e formulação do discernimento do educador. O importante é articular as questões levantadas a partir de dados escolares cotidianos com saberes teóricos e práticos historicamente construídos, de modo a se formular novas práticas que gerem novas questões.

O CEVEC propôs uma estrutura curricular que envolveu um eixo, o ensino – análise do ambiente de aprendizagem e suas múltiplas determinações, do papel do professor, dos arranjos curriculares, dos espaços didáticos, das interações sociais e produções infantis. Ao redor desse eixo circulam atividades a partir de certos temas, atividades de investigação, de avaliação, de docência supervisionada e vivências culturais.

### **Perfil profissional de conclusão: ao iniciar o curso Normal**

A formação das ADIs no curso Normal em Nível Médio considerou que todo professor devia, ao final do curso:

1. compreender a função social da Educação Infantil e o papel do educador;
2. investigar o contexto educativo da instituição de Educação Infantil na sua complexidade e analisar sua própria prática profissional, para compreender e gerenciar os efeitos das ações propostas;
3. conhecer os fundamentos teóricos, científicos e técnicos necessários ao bom desempenho da função docente e ter clareza dos princípios éticos, estéticos, legais e políticos que baseiam a sua atuação como profissional e cidadão;
4. reconhecer e respeitar a diversidade manifestada pelas crianças nos aspectos cognitivos, culturais, físicos, sociais e afetivos;
5. buscar alternativas de organização do tempo e espaço cotidiano que viabilizem aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia pessoal das crianças: planejar condições de aprendizagem, pesquisar recursos pedagógicos adequados, interagir com as crianças e acompanhar o seu processo de desenvolvimento;

6. aprender a participar de trabalho coletivo, que inclui negociação e gestão de diferenças e conflitos e elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação cooperativa do projeto educativo da Educação Infantil;

7. integrar os processos de construção e reconstrução do projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil com as experiências de aprendizagem vividas no curso de formação.

### **Matriz curricular do curso Normal**

A matriz curricular proposta para o curso parte do que dispõe a Resolução CEB/CNE nº. 2/99:

Art.3 – Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em Nível Médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

Os Referenciais para a formação de professores, da Secretaria de Educação Fundamental (Ministério da Educação 1999) apontam quais os conhecimentos necessários para garantir a construção das competências profissionais:

- Cultura geral e profissional (própria da atuação do professor no exercício de sua profissão).
- Conhecimento sobre as crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais.
- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação.
- Conhecimentos pedagógicos, incluindo os conteúdos das áreas de conhecimento ou das áreas de experiência que são objeto de ensino.
- Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

Para contemplar os conhecimentos necessários para garantir a construção das competências profissionais, os conteúdos dos módulos do curso de formação das ADIs foram organizados em cinco áreas, todas elas voltadas para a Educação Infantil: Fundamentos da Educação; Orientação do trabalho pedagógico; Oficina didática da Língua (oral e escrita); Oficina didática

de Educação Artística (visual, musical e corporal) e Supervisão da prática educativa.

Cada área teve uma carga horária diária de quatro horas e duração de dois semestres de 20 semanas cada, totalizando 800 horas, cumpridas em 200 dias letivos. As áreas foram organizadas em módulos semestrais.

Um exemplo de matriz curricular semanal é apresentado a seguir:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Oficina didática da Língua</b>	<b>Fundamentos da Educação</b>	<b>Orientação do trabalho pedagógico</b>	<b>Supervisão da prática educativa</b>	<b>Oficina didática de Educação Artística</b>

O curso se desenvolveu com base nos eixos metodológicos referidos a seguir, que têm como objetivo implicar o aluno no seu processo de aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

Os *Fundamentos da Educação* basearam-se em leituras e reflexões referentes à Psicologia, Filosofia, Antropologia, História, isto é, às ciências que auxiliam a compreensão do fenômeno educativo. As aulas de *Orientação do trabalho pedagógico (OTP)* abordaram questões que ajudam a compreender o *quê, quando e como ensinar e avaliar* nas etapas de Educação Infantil: creche (zero a três anos), pré-escola (quatro a seis anos).

As *Oficinas didáticas de conteúdo* são vivências nas diferentes áreas do conhecimento; atividades voltadas para o domínio de habilidades e de técnicas e para a construção de acervo de atividades/situações relacionadas aos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças. É uma estratégia voltada para a integração entre o saber e o saber fazer.

O eixo é o saber didático, segundo Lerner (1995), isto é, as situações são planejadas com o objetivo de comunicar conhecimento didático para os alunos tanto por meio de sua forma (como ensinar), como por meio de seu conteúdo (o que ensinar). São propostas que tomam como objeto de análise o conjunto de todas as interações dadas no triângulo didático entre o professor e os alunos a propósito do objeto que é ensinado e a ser aprendido.

Numa primeira fase, o objetivo é a construção de conhecimentos sobre o objeto a ser futuramente ensinado e, numa segunda fase, o objetivo é a elaboração de conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus futuros alunos possam apropriar-se do objeto em questão.

Na primeira fase, vivenciam questões, temas e problemas que expressam a natureza do objeto a ser ensinado. Ao trocar experiências, ao discutir os registros de observação e as próprias vivências, nas interações com o objeto de estudo, os alunos tomam consciência das características e dos processos implicados nessa interação.

A discussão e as conclusões em comum sobre o ocorrido nas vivências objetivam também a abstração dos aspectos essenciais do fazer e das características do objeto a ser ensinado, percebendo-o como uma atividade inserida em um contexto determinado e que implica múltiplos aspectos ao mesmo tempo.

As intervenções do professor das Oficinas se orientam para o estabelecimento de relações entre as diversas colocações dos alunos, assim como apontam para outros fatos ou problemas não levantados nas atividades de Oficinas didáticas.

Na segunda fase, uma vez conceitualizado o conteúdo a ser ensinado futuramente, são formuladas questões para a reflexão das características da situação didática vivenciada para que os alunos, por exemplo:

- conceitualizem questões fundamentais do ponto de vista da didática do objeto em questão;
- reconheçam os diversos efeitos que uma mesma situação/atividade pode produzir nos participantes; reflitam sobre as diversas intervenções do capacitador em diferentes momentos do processo;
- apropriem-se da fundamentação da proposta e implementem as conclusões por meio de informações adicionais.

As Oficinas podem conduzir a uma possível “terceira fase”, que se constitui no planejamento e no desenvolvimento de uma sequência de atividades ligadas a algum conteúdo para uma determinada faixa etária,

possibilitando a produção do conhecimento didático aplicado a uma situação concreta de ensino e aprendizagem. O lugar dessa atividade ocorreu na Supervisão da prática educativa, em que foi discutida a pertinência ou não da realização de atividades planejadas com as crianças e também se debateram propostas de outras situações dirigidas para a definição das condições necessárias para que as crianças possam se apropriar do conteúdo em questão.

*A Supervisão da prática educativa é uma estratégia centralizadora na qual os conceitos e procedimentos, aprendidos nos Fundamentos podem ser concretizados em uma realidade particular. São elaborados planos de aulas, sequências de atividades, análise de instituições e projetos pedagógicos, investigações didáticas, análise de materiais e recursos pedagógicos. Tanto a elaboração do projeto como o seu desenvolvimento são discutidos em grupo de supervisão durante todo o processo.*

A Supervisão reflete a visão construtivista de aprendizagem, pertinente e relevante também para a formação profissional. Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, implicando-se na tarefa de aprendizagem. Através da Supervisão da prática educativa, se pretende que os alunos em formação consigam planejar estratégias para abordar e investigar questões diagnosticadas.

A formação prática se faz nas creches, onde os alunos em formação compreendem a sua participação em atividades de investigação e de diagnóstico sobre os diferentes aspectos da situação desses lugares e o planejamento e desenvolvimento de atividade pedagógica supervisionada, incluindo avaliação crítica do processo realizado.

As atividades práticas estão sustentadas pelos Fundamentos do curso e pelas Oficinas didáticas de conteúdo e têm objetivos claros para cada etapa, sempre sob a supervisão de um docente. A atuação prática possui uma dimensão investigativa, estimulada durante os estágios ao se analisar o ambiente das creches, a organização do tempo, os materiais didáticos e a atuação docente.

O foco dos *Estágios supervisionados*, em uma primeira etapa, é a observação e o registro do ambiente das creches, situadas em seu contexto cultural e educacional. São práticas de observação que pretendem desenvolver no aluno em formação a percepção das singularidades da criança, do grupo de crianças ou do ambiente educacional, utilizando-se de métodos adequados para investigar a sua realidade.

Numa segunda etapa, os estágios têm como eixo o saber fazer, intervenções planejadas à luz da integração da concepção cuidar/educar. O foco é o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir de questões previamente diagnosticadas: sequências de atividades, projetos, estratégias que atendam à diversidade das crianças.

Na última etapa, os estágios têm como eixo a discussão de questões da prática pedagógica, objetivando, através do exercício do papel de professor, desenvolver no aluno do curso as competências para gerenciar sua própria formação profissional. Dessa forma, os estágios contribuem para articular a formação teórica e experiência em situação real.

Cada uma das atividades de estágio propostas para serem realizadas junto às crianças das creches exigiu que o aluno em formação retomasse a fundamentação teórica que o curso trabalhou, realizasse a atividade e fizesse o registro escrito da mesma, refletindo sobre a experiência, preparando-se para discuti-la em classe com as colegas e a supervisora. A avaliação da supervisora e os momentos de autoavaliação foram importantes na supervisão.

### ***Avaliação e atividades de recuperação***

A avaliação foi feita pela professora das Disciplinas, que consideraram a aluna promovida ou retida ao final de cada módulo. Aconteceu sistematicamente no decorrer de cada um dos semestres, realizando-se num processo contínuo e cumulativo.

Cada professora realizou as avaliações por meio de:

1. Observação sistemática do processo de aprendizagem das alunas, utilizando-se de alguns instrumentos de registros, como: tabelas,

diários de classe etc. Cada professora do curso elaborou sua pauta de observação, em função dos conteúdos ensinados nas Disciplinas.

2. Análise das produções das alunas. Considera-se a totalidade das produções realizadas no decorrer do semestre, que envolve seminários, elaboração de planos de aula, relatórios, reflexões escritas sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre a prática.

3. Frequência às aulas. As alunas em formação precisaram ter atividades de recuperação, voltadas para a comunicação oral e escrita. Durante as férias foi realizado um período de recuperação na *Oficina de didática da Língua* para a exploração e o aperfeiçoamento dessas competências, que tiveram como objetivo tornar as alunas mais capacitadas para que compreendam e usem apropriadamente os meios de comunicação que fazem parte do nosso dia a dia, para capacitá-las a lerem e escreverem diversos textos e para alcançarem um melhor desempenho profissional. A dinâmica de trabalho desenvolveu-se a partir das necessidades do grupo, e o processo de aprendizagem se fez elemento constante da observação e avaliação da professora. Foram abordados tópicos em momentos coletivos que diziam respeito às questões das alunas em formação que foram partilhados em trocas que beneficiaram o grupo como um todo.

### **Perfil profissional de conclusão: ao terminar o curso Normal**

*A parceria do ISE/CEVEC e o Instituto Girassol foi gratificante. Em junho, profissionais das creches da Associação Santo Agostinho receberam o diploma de conclusão do curso Normal pós-médio de formação de professoras de Educação Infantil.*



<sup>10</sup>Figura III - Alunas, professoras e instituições comemoraram a formatura.

#### **Formatura das profissionais da ASA**

Depois de um ano de aulas diárias, as atendentes das creches da Associação Santo Agostinho terminam o curso Normal.

A afirmação é de uma das alunas e traduz o sentimento de orgulho de toda a turma nessa etapa final do curso Normal. E, realmente, as professoras surpreenderam pela determinação e disposição de aprender e participar das aulas.

A maioria é profissional da Educação Infantil, trabalha oito horas por dia e mora longe do trabalho e da escola. Entre as alunas, há mulheres casadas, grávidas, há quem tenha quebrado o pé, enviuvado e nem por isso abandonou o curso. A Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 aponta a direção para o Normal Superior como um curso para formar professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Coloca, também, que o Normal Médio é ainda válido e fala da necessidade dos profissionais em exercício, principalmente das creches na Educação Infantil, se habilitarem na década da Educação (1996-2006).

Para elas, valeu a pena! Além de estarem habilitadas — não são mais ADIs — Atendentes de Desenvolvimento Infantil, são PDIs — Professoras de Desenvolvimento Infantil, aprenderam muito no curso:

---

<sup>10</sup> Figura III – CEVEC *Acontece* n.31, junho de 2005 – Jornal de circulação interna da Instituição Vera Cruz, elaborado pelo CEVEC sob minha coordenação.

planejar e desenvolver atividades e intervenções, numa concepção de Educação Infantil; refletir sobre a sua prática; levantar questões sobre o que fazem, saber se colocar em diferentes contextos e trabalhar em equipe. Com esse perfil, as alunas concluíram o curso.

Valeu a pena também para o CEVEC, porque além de habilitá-las como professoras, toda a equipe do projeto, composta por professoras da Escola Vera Cruz/CEVEC, e por profissionais que participam em projetos de formação em outras instituições, vivenciaram a relação de ensino e aprendizagem com 46 mulheres de muita garra. Alunas que apesar de trabalhar oito horas por dia em creches e demorar mais de uma hora e meia para chegar ao seu local de trabalho, no curso e em suas casas, realizavam as tarefas com qualidade, demonstrando seu empenho em aprender.

Quando questionadas sobre a qualidade das aulas, a avaliação foi unânime: 'excelente'. E não exageraram. Todas aprenderam muito. As alunas ampliaram o conhecimento e de atendentes passaram a professoras. Para a equipe de alunas representou a oportunidade de refletir sobre a prática na realidade do cotidiano das creches. Segundo uma das alunas, atendente no Lar Infantil, o serviço ficou mais satisfatório para ela e para as crianças: 'Este curso enriqueceu a minha prática e deu segurança, porque sei que estou fazendo a coisa certa. Antes, eu trabalhava por impulso, sem orientação'<sup>11</sup>. Uma das expectativas da turma é a alteração na carteira de trabalho de Auxiliar para Professora de Desenvolvimento Infantil, a outra é receber a remuneração correspondente à nova categoria, conquistada com esforço e dedicação. Se houver oportunidade, a maioria delas pretende continuar estudando.

Ajustado o curso às necessidades das alunas, a equipe de professoras se deliciou com as propostas concretizadas, com os trabalhos produzidos, com as reflexões sobre a prática, com as atividades realizadas nas creches e até com as memórias recuperadas da infância e, principalmente, com a concepção de cuidar/educar crianças pequenas que foi construída durante um ano de trabalho. (CEVEC. *Acontece*, n. 31, junho, 2005).

O curso Normal pós-médio “trans-formou” atendentes de desenvolvimento infantil em professoras de desenvolvimento infantil, habilitando-as na modalidade Normal Médio e, principalmente, formando-as como profissionais, integrando a concepção de cuidar/educar crianças.

Aprenderam a:

- observar as situações, levantando questões;
- planejar e desenvolver atividades para o segmento da Educação Infantil;
- intervir na concepção de Educação Infantil, integrando o cuidar/educar;

---

<sup>11</sup> Fala de aluna do curso Normal.

- refletir sobre a prática, considerando a intervenção realizada e a relação com a aprendizagem das crianças;
- colocar-se em diferentes contextos;
- trabalhar em equipe;
- autogerenciar sua formação, percebendo a aprendizagem das crianças e percebendo-se no processo de ensino.

### ***Dimensão sociopolítica/cultural***

A dimensão sociopolítica/cultural é fundamental no estudo das questões do cotidiano escolar e refere-se aos contextos mais amplos da prática educativa, incluindo uma reflexão sobre o momento histórico e as concepções e valores presentes na sociedade, tal como podemos observar no jornal da Instituição que considera o curso Normal como momento de transição para a formação no Ensino Superior.

- ***Curso Normal pós-médio: momento de transição na formação para o Ensino Superior***

**No CEVEC, uma realidade nacional: a formação inicial de professores passa por um momento de transição**

Para o professor, a formação inicial em Nível Superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em Nível Médio, considerada básica. Sabemos, no entanto, que só ela não é, por si só, garantia de um ensino de qualidade.

Atualmente, nenhuma formação inicial é suficiente para o desenvolvimento profissional, sendo indispensável a constante atualização, que ocorre na formação continuada.

A LDB nº. 9.394/96 indica a formação de docentes para a Educação Básica em curso de licenciatura em Universidades e Institutos Superiores de Educação e admite, como momento transitório, a formação em Nível Médio para professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esse momento transitório apresenta desafios nas práticas de formação: universalização da formação superior, enquanto se faz necessária a reformulação da formação em Nível Médio, quando não for ainda possível ocorrer a formação em Nível Superior.

Vivemos essa realidade no CEVEC: o curso Normal Superior, com habilitação para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e o curso Normal pós-médio, com habilitação para professores de Educação Infantil para as atendentes das creches da ASA.

*O desafio de transformar atendentes em professores*

Antes da LDB de 1996, as creches não faziam parte da Educação Infantil e estavam ligadas à Secretaria do Bem Estar Social e não à

Secretaria da Educação, como é hoje. As pessoas que ficam com as crianças das creches (de zero a três anos), eram, e algumas ainda são, atendentes, ou seja, muitas não concluíram o Ensino Médio e outras, sequer o Ensino Fundamental.

Houve uma mudança na concepção da função da creche, da criança e do profissional que trabalha nesse segmento. Hoje, esses profissionais precisam de uma formação pautada na concepção de Educação e da habilitação como professor de Educação Infantil.

Ao criar o curso Normal pós-médio para as ADIs da ASA, a equipe do CEVEC está vivenciando uma microrrealidade nacional: o desafio de transformar as atendentes das creches em profissionais da Educação. (CEVEC. *Acontece* n.25, out. 2004)<sup>12</sup>

## **2.4 Análise do Projeto de formação para as Atendentes de Desenvolvimento Infantil**

### ***Alguns destaques do desenvolvimento do Projeto de formação***

Um dos aspectos considerados importantes para a concretização do Projeto de formação para as ADIs foi a elaboração do plano de ensino e o planejamento aula-a-aula pela equipe de professoras de cada uma das disciplinas, a partir da discussão sobre o perfil de profissional que queríamos formar.

As professoras do curso Normal fizeram planos de ensino com ementa, objetivos de aprendizagem, conteúdos a serem trabalhados, estratégias de ensino, forma de avaliação e bibliografia, que dava sustentação a cada Disciplina (ver trecho apresentado a seguir). Esses planos eram discutidos com as alunas no início das Disciplinas e retomados quando eram feitas avaliações, quando se ajustava o que fosse necessário. Os objetivos de aprendizagem nortearam o perfil de formação e os conteúdos e as estratégias metodológicas eram pautados por eles.

A partir do plano de ensino, as professoras faziam a programação aula-a-aula. Esses procedimentos eram combinados entre a coordenadora e a equipe de professoras como ferramentas para viabilizar o que se pretendia no curso, assim como para trocar e integrar os conteúdos entre as Disciplinas. Com essa prática, também se pretendia concretizar a importância desse instrumento metodológico para as alunas, oferecendo-lhes uma boa referência do papel do professor.

---

<sup>12</sup> CEVEC. *Acontece*, n.25, out. 2004 - Jornal de circulação interna da Instituição Vera Cruz, elaborado pelo CEVEC sob minha coordenação.

Usamos a concepção de *contrato didático* definida por Brousseau, em Parra e Saiz (1996), que trata do conjunto de comportamentos do professor esperados pelos alunos e do conjunto de comportamentos dos alunos esperados pelo professor. O objetivo do contrato didático é a aquisição do conhecimento.

Esse contrato é o conjunto de regras que determinam, sobretudo implicitamente o que cada parte da relação didática professor-aluno deve desenvolver e o que será avaliado por cada uma delas. O contrato didático foi feito entre alunas e professora, estabelecendo acordos coletivamente entre as participantes do processo de ensino e aprendizagem, a partir da especificidade de cada Disciplina. O contrato se expressa através das regras professor-aluno e das escolhas pedagógicas, considerando os objetivos de aprendizagem, o tipo de trabalho solicitado em aula, as orientações didáticas e as condições de avaliação.

Explicitava-se o que seria trabalhado em aula, o que se esperava que se aprendesse e a necessidade de que avaliassem a própria aprendizagem. Várias regras eram combinadas entre elas, tais como horário de entrada e saída das aulas, número de faltas permitido, clima de trabalho em sala, tipo de trabalho solicitado em classe, que envolvia uma participação ativa da aluna, tarefas a serem realizadas em casa. A rotina de trabalho era escrita na lousa, oferecendo a elas uma visão do que aconteceria na aula.

### ***Plano de ensino da disciplina Fundamentos da Educação – Psicologia<sup>13</sup>***

#### **Ementa**

Nosso curso procurará responder como a criança se desenvolve; como a criança, desde o seu nascimento e ao longo das diferentes etapas de sua vida, realiza suas possibilidades, dentro de um processo mediado, em que a tarefa de desenvolver-se é compartilhada. Junto ao conhecimento sobre desenvolvimento infantil, discutiremos o papel do educador nesse processo.

#### **Tema - Creche: que espaço é esse?**

##### **Objetivos:**

- Compreender as dimensões do educar e cuidar na creche.
- Relacionar essas dimensões com a história da instituição.
- Sequenciar rotinas e analisar, nas mesmas, as dimensões educar/cuidar.
- Perceber a importância do professor na dimensão educar/cuidar.

---

<sup>13</sup> Trecho de um plano de ensino realizado pela professora da disciplina Fundamentos da Educação - Psicologia

### Conteúdos

- A função educativa da creche.
- Desenvolvimento da creche como instituição educativa.

### ***Síntese das questões e ações discutidas nas reuniões de equipe entre professoras e coordenadora***

<b>1º semestre</b>	
<b>Questões iniciais</b>	<b>Ações iniciais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ número de alunas em classe (50 iniciais)               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ diagnóstico de cada uma</li> <li>▪ intervenções em função das especificidades</li> </ul> </li> <li>○ número elevado de alunas com dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ monitoria em algumas Disciplinas</li> <li>○ montagem de agrupamentos homogêneos para intervenções</li> <li>○ critérios de avaliação compartilhados com as alunas / autoavaliação</li> <li>○ reprovação de duas alunas no final do 1º semestre</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ repertório das alunas               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dificuldade na comunicação oral</li> <li>▪ dificuldade na competência leitora e escritora</li> <li>▪ universo sociocultural empobrecido</li> </ul> </li> <li>○ concepção do curso x prática nas creches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ recuperação nas férias voltada para a Leitura e Escrita</li> <li>○ revisão dos conteúdos / Disciplinas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ no 1º semestre</li> <li>▪ para o 2º semestre</li> <li>▪ continuidade da equipe de professoras no 2º semestre</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ prática das cozinheiras que não atende os conteúdos dos estágios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ cozinheiras em estágio nas creches</li> </ul>
<b>2º semestre</b>	
<b>Questões processuais</b>	<b>Ações processuais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ perfil do professor que queremos formar</li> <li>○ atualizar a prática das atendentes/concepção do curso</li> <li>○ integração dos conteúdos das Disciplinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Disciplinas mais voltadas para a profissionalização</li> <li>○ Trabalho final de curso: seminário interno</li> </ul>

Tabela II: Questões e ações discutidas nas reuniões de equipe

As reuniões eram realizadas quinzenalmente com a equipe das professoras e coordenadora, contando em alguns momentos com a participação da monitora. As pautas eram elaboradas a partir de questões da prática do curso, que envolviam as Disciplinas e a relação com as instituições e também aquelas levantadas pela equipe de professoras. Eram registradas por uma pessoa do

grupo e lidas no início da reunião seguinte, o que reavivava ou fazia revisar os combinados.

As reuniões eram muito produtivas, pois, a partir das questões discutidas, um foco comum integrado era dado à equipe. No início do curso, o número de alunas em classe assustou a todas: professoras, coordenadora e diretora. Não contávamos que quase todas fariam o curso. Das 50 do primeiro dia, duas desistiram na primeira semana e as demais continuaram o curso. Essa foi a primeira questão que precisou ser monitorada. Montamos um “carômetro”, que era usado por toda a equipe para reconhecermos as alunas. O conhecimento de cada uma foi se dando nas aulas e nas trocas durante as reuniões e as intervenções dessas professoras eram ajustadas à medida que as discutíamos, servindo como referência para outras ações.

Contamos com o término do Ensino Médio das candidatas e não fizemos uma avaliação diagnóstica antes do início do curso e não tivemos o mapa da sala. No início do curso fomos avaliando as alunas em cada Disciplina e trocávamos dados nas reuniões de equipe, ajustando as intervenções. Tivemos um número elevado de alunas com dificuldades: 14, num universo de 48 que se concentravam na Leitura e escrita, particularmente na compreensão leitora. Detectamos um problema maior em duas alunas: havia uma distância enorme entre as propostas do curso e o seu desempenho. Foram encaminhadas para avaliação no Projeto social “Ilha de Vera Cruz”, onde foi indicado que refizessem o 7º ano (na época, 6ª série). Essa situação foi muito conversada com as alunas, que iniciaram o trabalho, mas não deram continuidade.

Para melhor atender as alunas, montamos agrupamentos homogêneos para fazer intervenções direcionadas a esse grupo como um todo. Fizeram duas semanas de recuperação nas férias, com duas professoras do curso, já conhecidas pelas alunas, para trabalhar Leitura e escrita e, particularmente, a compreensão leitora.

Para o 2º semestre, combinamos a continuidade da equipe de professoras do 1º e a revisão dos conteúdos para o 2º, ajustando-os ao grupo de alunas e tendo como meta de trabalho o perfil de professor que queríamos formar. Para que isso acontecesse, a coordenadora fez uma intervenção com a equipe de professoras para a continuidade do curso no 2º semestre, destacando quais os

objetivos de aprendizagem traçados para as alunas e quais as metas colocadas na condução deste projeto.

Discutimos com a mantenedora do Projeto cuidar/educar crianças pequenas das creches da ASA a possibilidade de as cozinheiras, que faziam parte do grupo de alunas, poderem estagiar nas creches, nos espaços educativos, tendo em vista que iam se formar professoras e os estágios são fundamentais para a Disciplina de Supervisão da prática educativa e para a sua habilitação e formação.

Nas reuniões de equipe do 2º semestre, o perfil de professor que queríamos formar foi o foco do projeto e as Disciplinas se voltaram para a profissionalização das atendentes, procurando atualizar a sua prática à concepção da integração cuidar/educar em vez da assistencialista, recreacionista ou higienista.

O seminário interno, como trabalho final de curso, contemplou comunicações orais de uma seleção de temas das práticas da Educação Infantil, que revelaram que as alunas perceberam a importância do planejamento a partir de conteúdos a serem trabalhados com as crianças. Os temas apresentados foram: rotina, planejamento, cantos, adaptação, brincadeiras, construção de brinquedos com sucata, artes (pintura e desenhos), construção da escrita, nome próprio – ambiente alfabetizador, roda de história/roda de leitura – ambiente alfabetizador, linguagem oral/roda de conversa. Prepararam os diversos temas nas Disciplinas do curso, tendo mais uma oportunidade para refazer a sua concepção de ensino e aprendizagem e fizeram alguns ensaios, preparando o Seminário interno. Nas comunicações dos temas, demonstraram o desenvolvimento da competência oral, assim como o aprendizado de conteúdos a serem ensinados à faixa etária com a qual trabalhavam.

### ***Outro destaque do desenvolvimento do Projeto de formação: Recuperação na Oficina de Leitura e escrita***

Durante o 1º semestre tivemos um número elevado de alunas com dificuldade (14) que se concentravam na Leitura e escrita, particularmente na compreensão leitora. Não era possível um atendimento específico a elas durante as aulas, mesmo com a presença da monitora do curso, além da professora.

Dessa forma, montamos duas semanas de recuperação nas férias com duas professoras conhecidas pelas alunas.

A recuperação foi muito positiva para elas, vencida a etapa de se sentirem diferentes das demais e constrangidas no local de trabalho. A maior dificuldade do 1º semestre apontada pelas professoras estava voltada para a leitura e escrita, particularmente para a compreensão leitora e comunicação oral. Ter poucas alunas na recuperação em classe (14), comparando ao número total em sala (48 no 1º semestre), ajudou o atendimento a todas e a cada uma delas.

Os registros e as análises das professoras durante as aulas permitiram a seleção do grupo que precisava de um atendimento mais focado na leitura e escrita. Também durante a recuperação, a observação, registro e análise da produção das alunas proporcionaram novas e ajustadas intervenções como mostra a tabela contida no Relatório da recuperação da Oficina de Leitura e escrita que é apresentado a seguir.

Duas semanas de intenso trabalho para o mesmo conteúdo, cada semana com uma professora, favoreceu uma relação de ensino e aprendizagem produtiva. O trecho selecionado do relatório de uma das professoras de recuperação da Oficina de Leitura e escrita revela o rigor do planejamento realizado para o trabalho. Ler para estudar foi o conteúdo central trabalhado. As estratégias de leitura, marcações no texto que correspondem às necessidades do leitor e à finalidade da leitura que se propôs, fazer resumos, foram conteúdos selecionados para melhorar a leitura e a escrita. A tabela selecionada revela a observação e análise da professora da recuperação na Oficina de Leitura e escrita que pode pelas características desse momento atender às especificidades das alunas, suas possibilidades e dificuldades.

A conclusão da professora foi que todo curso deveria ser como foi a recuperação, considerando a realidade do grupo de alunas, foi muito importante não só para este momento, mas para a continuidade do Projeto no 2º semestre. “Menos é mais”, foi o lema adotado: selecionávamos mais os conteúdos a serem trabalhados e investia-se muito mais na aprendizagem das alunas.

## **Relatório da Recuperação da Oficina de Leitura e escrita<sup>14</sup>**

**Terça: 18/01**

(...) Trabalhei basicamente com dois poemas e uma pequena crônica. Meu objetivo era ajudá-las nas estratégias de antecipação da leitura a partir do título, do nome do autor, da configuração do texto, de algumas palavras que aparecem mais. Depois lemos cuidadosamente, procurando levantar o tema que de fato está presente por trás das linhas e conversar sobre o que cada uma entendeu. Deu para ver que as dificuldades são bastante distintas:

- Tem o grupo daquelas que entendem o texto, mas não se expressam bem ao explicá-lo. Quando provocadas, entretanto, conseguem estabelecer relações interessantes.
- Tem o grupo daquelas que nem decodificam: gastam tanto tempo quase soletrando que, é claro, não sobra tempo para construir uma compreensão do que leram.
- Tem o grupo que lê o escrito, mas “viaja” na compreensão. Quer que o texto diga o que ela pensa, não o que o autor quer dizer.

Esse primeiro momento da oficina tratou mais do objetivo de ler para se divertir, para apreciar as belas palavras de um autor. Tinha também a ideia de trabalhar com a leitura das consignas de um exercício, por isso preparei um material especialmente para elas, mas tivemos problemas com o xerox, o material não chegou em tempo, e eu acabei seguindo com o material que tinha às mãos.

(...) Fiz algumas anotações e as colocarei a seguir para ajudar a pensar nessas alunas:

ALUNAS	Lê com suficiente autonomia e é capaz de compreender com pouca ajuda.	Lê com dificuldade, mas dá conta lendo mais de uma vez.	Decodifica com dificuldade, aos soquinhos.	Não reconhece a pontuação.	Não consegue dar conta da tarefa sem ajuda.
1. Ângela Maria da Costa Rocha	X				
2. Elizabete de Oliveira Souza			X	?	X
3. Elizabete Souza Santos		X	X	X	
4. Geane Rodrigues da Silva		X	X		
5. Gezi Maria da Conceição Vaz		X	X		
6. Ivanete Oliveira da Silva			X	X	X
7. Joélia Freitas Evangelista	X				
8. Maria da Glória Duarte Berna	<b>Faltou</b>				
9. Maria das Dores Fernandes da Silva			X	X	X
10. Maria das Graças de Moura		X			
11. Maria das Graças Soares Rocha		X	X		
12. Maria do Socorro Rodrigues da Cruz		X	X (é preciso observar se ela não tem problemas de visão, será que o grau dos óculos está correto?)		
13. Roseneide Rocha Campos			X	X	X
14. Valdinei da Silva		X	X		

<sup>14</sup> Trechos do relatório da Recuperação na Oficina de Leitura e escrita feito por uma das professoras

Hoje foi um dia muito especial, saí animada com o crescimento do grupo e mais confiante nas ações que deverão se seguir a essa oficina. Me fez pensar que o caráter da oficina deveria ser o curso propriamente falando, levando em conta o grupo que temos. É bonito vê-las aprender, de fato.

### ***Avaliação da Disciplina Educação Artística – Artes visuais, por meio da produção das alunas***

Os desenhos selecionados mostram como as alunas desenhavam no início da Oficina didática de Educação artística – Artes visuais que ocorreu no 2º semestre (como exemplo a proposta inicial no papel sulfite pequeno, tamanho 11x7cm) e como conseguiram se expressar na proposta “Telefone sem fio através do desenho” ao término da oficina.

#### **Proposta: Telefone sem fio através do desenho<sup>15</sup>**

##### **Objetivos**

- trabalhar o conceito de desenho, demonstrando na prática com as alunas a capacidade que cada uma tem de se expressar através dessa linguagem
- levar as alunas a explorar um material bastante conhecido (o giz de cera) de uma forma nova, ajudando-as a perceber os contrastes e semelhanças entre as cores

##### **Encaminhamento**

Sentadas em fila indiana, cada uma com um giz de cera preto na mão e um papel branco grande (tamanho A3) pregado às costas (como se fosse uma capa). A um sinal dado, a que está em último lugar na fila começa a desenhar no papel que está nas costas da colega da frente; conforme esta for recebendo a sensação do desenho sendo feito, vai procurando reproduzi-lo nas costas da colega que está à sua frente, e assim sucessivamente, como na brincadeira do “telefone sem fio”.

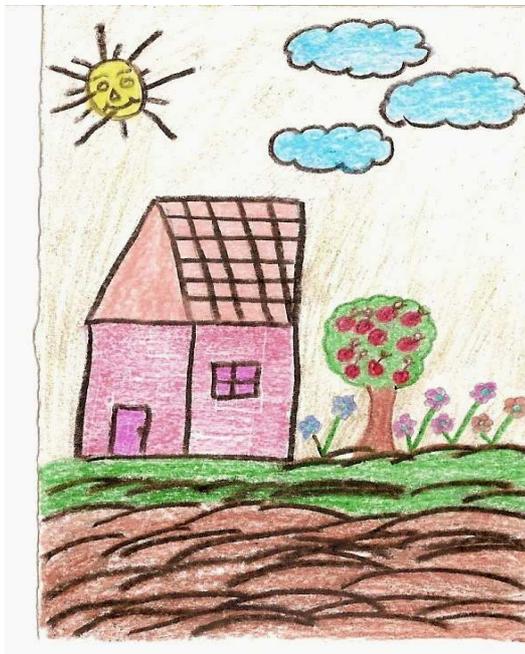
##### **Apreciação**

- estímulo e transposição do estímulo
- resultado plástico

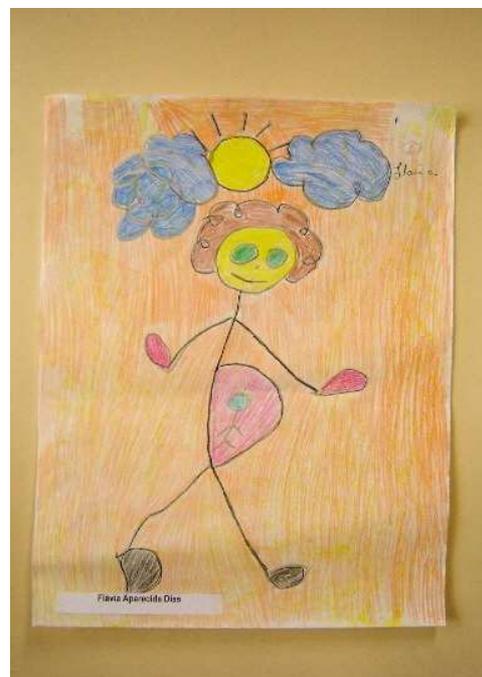
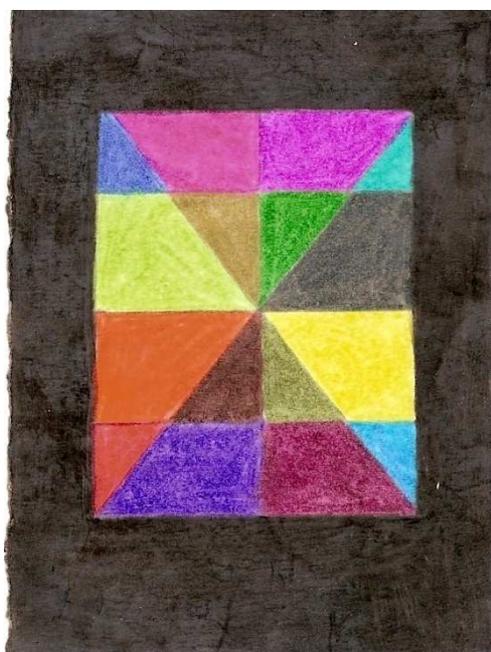
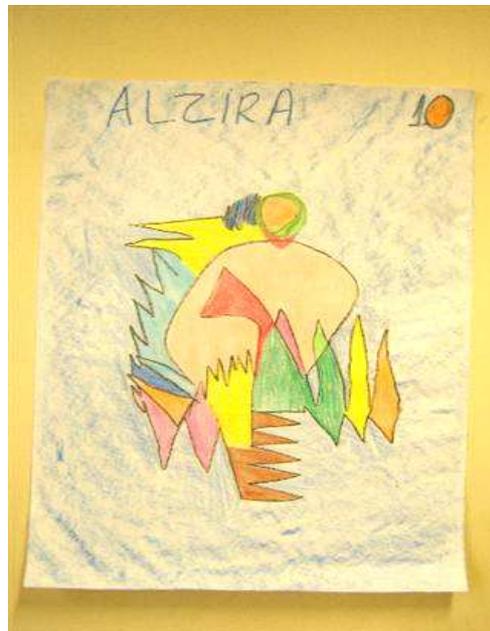
---

<sup>15</sup> Proposta “Telefone sem fio através do desenho” (ao final) da Oficina didática de Educação artística – Artes visuais realizada pela professora da Disciplina.

No início



Ao final



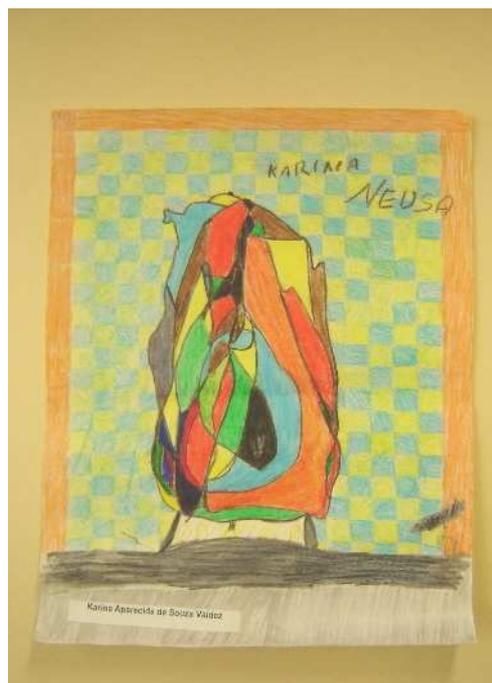
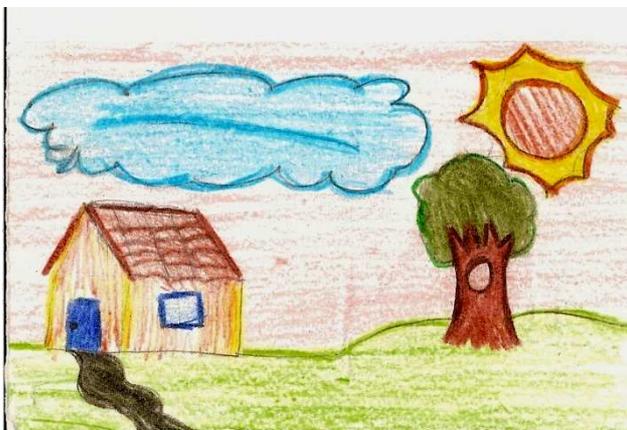


Figura III – Produção inicial e final das alunas na Oficina didática de Educação Artística – Artes visuais.

Nas Oficinas didáticas, e no caso de Educação artística – Artes visuais, pretende-se que o aluno conheça a área, faça transposições dessa concepção para o ensino e também planeje e desenvolva atividades à luz dos conhecimentos aprendidos. Para que isso ocorra, o aluno precisa se experimentar como artista, vivenciando a área para conhecê-la: desenhando, pintando, modelando, cantando, fazendo rodas. Ao vivenciá-la, conhecendo as condições didáticas, consegue entender sua natureza e, assim, propor atividades de acordo com a concepção trabalhada. Pretende-se nessas vivências que refaça suas concepções da área para ter uma prática que propicie o desenvolvimento das crianças.

À medida que a alfabetização vai acontecendo, os desenhos das crianças começam a ficar menos ricos, classificados como estereotipados (casinhas, carros, sóis), usam formas geométricas e representações em seu registro gráfico, preocupando-se em fazer exatamente como imagina que as coisas são, “copiando o real”. Aos 6/7 anos começam ficar preocupadas com a figuração, com a exatidão das formas, procurando reproduzir o que sabem do objeto, ao desenhar.

As representações das crianças nessa idade buscam maior realismo, assumindo regras e convenções definidas, ganhando em estruturação, havendo um compromisso com o real. A maioria das crianças diz que não sabe mais desenhar e rompe com o desenho. Segundo Moreira (2008), a mecânica da alfabetização exige que a criança abandone a escrita própria e adote uma aprendida, convencional. É a supervalorização de um ensino verbal calcado em atividades intelectuais e abstratas em detrimento da descoberta, do jogo, da criação e da pesquisa.

Os adultos que não têm vivências expressivas em artes visuais perderam o ato de desenhar e em geral desenhavam como as crianças de 6/7 anos, como é o caso das alunas no início da Oficina didática de Artes visuais, observado nos desenhos da primeira coluna. Depois do trabalho realizado na Oficina, começaram a desenvolver sua sensibilidade, expressando-se de forma mais livre, segundo o seu potencial criativo, como aparece nos desenhos da segunda coluna, realizado na proposta “Telefone sem fio”. Deixaram de desenhar estereotipadamente, preocupando-se em fazer exatamente como imaginavam que são as coisas e começaram a se expressar de forma mais livre, segundo seu potencial criativo.

As alunas, durante as Oficinas didáticas de Educação artística (tanto de Artes visuais, como musical e corporal), aprenderam sobre as concepções de cada área e elaboraram conhecimentos sobre as condições didáticas necessárias para que as crianças possam se expressar, apropriando-se desses conteúdos artísticos. Nas interações com as artes, a professora formulou questões para que as alunas refletissem sobre as características das situações didáticas nas creches.

### ***Avaliação da disciplina Supervisão da prática educativa pela professora***

Durante todo curso, o grupo de professoras tinha um foco comum a seguir, que era dado pela coordenadora. Fizemos ao final uma avaliação de cada Disciplina e do curso de uma forma geral, considerando os objetivos de aprendizagem, os conteúdos selecionados, o contrato didático, o acompanhamento, a avaliação das alunas e o perfil de saída da formação.

A avaliação das disciplinas envolvia a análise do curso Normal a partir da experiência vivida, para concretizar os ajustes realizados. Foi pedido para que cada professora dissesse como replanejaria seu curso se fosse dá-lo novamente; que relacionasse os objetivos de sua Disciplina com o perfil de saída das alunas; que sintetizasse o que as alunas aprenderam em sua Disciplina e o que não foi possível aprender e por quê.

Essa avaliação final permitiu a revisão do projeto para se propor novos, além da sugestão de elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores no Ensino Superior.

Destaquei uma avaliação das Disciplinas: a da Supervisão da prática educativa em que a professora coloca que desde o início do curso a análise e a reflexão faziam parte do Projeto de formação, considerando que trilhávamos caminhos inexplorados em que dificuldades e possibilidades se apresentavam a cada passo. Os objetivos de aprendizagem nortearam o planejamento da supervisão assim como da sua avaliação. A intencionalidade do professor na supervisão estava ligada aos objetivos de formação e ao perfil de saída das alunas. A seguir, um trecho da avaliação de uma das professoras da Disciplina:

#### **Supervisão da Prática Educativa<sup>16</sup>**

##### ***(...) “Tão longe, tão perto” – os objetivos da supervisão:***

Em relação aos objetivos de aprendizagem da supervisão, observo um movimento interessante: num primeiro momento achei que tinha elaborado objetivos um tanto ambiciosos e distantes das possibilidades reais das alunas, sendo necessário redimensioná-los. Durante um período do curso, foi dessa tarefa que me ocupei, buscando garantir alguns mínimos com o grupo. Porém, ao retomar os objetivos iniciais planejados, vejo que vários deles foram atingidos!

Nesse sentido, eu manteria meus objetivos iniciais, talvez re-organizando sua sequência ou a ênfase dada a cada um dos aspectos desenvolvidos com o grupo.

Eu acrescentaria também um tempo maior para trabalhar com o diagnóstico das alunas e instituições.

##### ***(...) Objetivos da supervisão x perfil de saída das alunas***

Acho que a supervisão participou bastante das questões relacionadas ao gerenciamento da sala de aula, introduzindo um aspecto que considero fundamental: a intencionalidade do professor.

Ao longo do curso percebi que as alunas, embora envolvidas com o trabalho, tinham pouco compromisso com o que ensinavam para as

---

<sup>16</sup> Trecho da avaliação de uma das professoras da disciplina Supervisão da prática educativa – junho 2005.

crianças, trabalhando de forma pouco reflexiva, muitas vezes limitando-se a cumprir um planejamento pré-estabelecido e pouco questionado.

Atualmente, vejo que elas já se mostram mais fortalecidas, certamente graças aos novos conhecimentos adquiridos no curso, conseguindo questionar alguns aspectos de sua prática, avaliando-a com propriedade.

### ***Depoimento das alunas ao final do curso, na Disciplina Supervisão da prática educativa<sup>17</sup>***

(...) “Não sei ao certo o que aconteceu comigo, mas sei que o que aconteceu foi muito bom. É como se existisse uma janela em meu cérebro, em minha alma, que estava até então fechada por tempo indeterminado, e quando entrei no curso ela se abriu para que novos conteúdos/ aprendizagens entrassem por ela.

Hoje posso parar para pensar e refletir que tudo que aprendi no magistério me valeu apenas para aquela época, porque o mundo gira, novos conceitos e métodos aparecem e temos que correr atrás, para que possamos nos atualizar” (...) (aluna A)

(...) “Não tenho mais medo de perguntar, mesmo sabendo que posso errar, encaro como uma aprendizagem, também tenho mais segurança no que estou passando para as crianças” (...) (aluna B)

(...) “Hoje eu sei que o professor precisa de formação e informação. Sou uma pessoa capacitada e ao mesmo tempo com uma enorme responsabilidade” (...) (aluna C)

(...) “Ser educadora é muito mais que ter paciência e amor pelas crianças e cuidar bem.(...) Hoje sou uma profissional capaz de formar cidadãos que pensam e agem, que não deixam enganar-se” (...) (aluna D)

“Antes de começar o curso não acreditava nas minhas capacidades, agora tudo mudou. Acredito que sou capaz, estou mais confiante e mais tranquila.(...) Na minha vida pessoal, percebi uma grande mudança, já consigo dialogar e encontrar soluções para os problemas que aparecem no dia a dia.” (...) (aluna E)

“Para a minha vida mudou o “eu quero, “eu posso”, e, na minha crença, “eu vou conseguir. Antes eu não dava o valor que merecia, tinha receio de falar, de fazer certas perguntas, hoje não. Se eu tenho argumento eu falo e aprendi a questionar. (...) Depois dos porquês tudo mudou, pois me sinto mais valorizada e com mais autonomia.” (...) (aluna F)

(...) “A partir do momento em que comecei a fazer o curso, tudo foi mudando. Eu passei a enxergar as coisas de outra maneira, mudou o meu modo de pensar, a minha forma de agir em relação às crianças e suas famílias, a importância de planejar e desenvolver boas atividades pensando nas necessidades e possibilidades das crianças, de promover situações de troca, interagir com elas, de criar um ambiente adequado para se desenvolverem.” (...) (aluna G)

---

<sup>17</sup> As alunas são nomeadas pelas letras do alfabeto

(...) “Falo melhor com os pais, pois morria de vergonha quando eles se aproximavam para perguntar algo. Hoje amo quando me procuram para saber do seu filho e vejo que eles ficam contentes porque acho que conseguem observar a minha segurança no que falo”. (...) (aluna H)

(...) “Na creche, trabalho no berçário pequeno, e muita gente pensa que não dá para trabalhar nada com as crianças; até eu pensava um pouco. Com o curso pude perceber o quanto podemos ensinar para eles, estimulá-los. Hoje fazemos até roda de conversa, colocamos cantinhos onde eles são estimulados e se desenvolvem mais e melhor, contamos histórias, que era coisa que não se fazia no berçário por achar que eles não entendiam e não ficariam sentados prestando atenção.” (aluna I)

“Mudou tudo! Eu aprendi a ter uma visão mais ampla e clara ao olhar o meu trabalho e também as crianças. Eu aprendi conteúdos importantíssimos que estou desenvolvendo em minha prática da CEI. A minha vida melhorou muito. (...) Agora eu aprendi a observar muito antes de agir, respeitando mais a dignidade e valores das crianças e suas diferenças individuais” (...) (aluna J)

As alunas, no início do curso, colocavam apenas no professor a responsabilidade de avaliar de seu desempenho. Estranharam quando foi pedido que fizessem uma autoavaliação.

Ao final, na Disciplina Supervisão da prática educativa foi feita uma autoavaliação e registro reflexivo de seu processo nas atividades desenvolvidas no curso e as alunas se perceberam em um novo momento: transformaram sua percepção de mundo e, conseqüentemente, a do trabalho: “como se existisse uma janela em meu cérebro e em minha alma, que estava até então fechada por tempo indeterminado e quando entrei no curso ela se abriu para que novos/conteúdos, aprendizagens entrassem por ela”. Estão mais seguras, capazes, percebem que a dúvida faz parte do processo de crescimento e que precisam e podem ter informação e formação para isso. Constatam mudanças na vida pessoal, conseguindo dialogar com problemas do cotidiano. enxergam as coisas de outra forma, destacando a importância do planejamento de boas atividades, considerando a possibilidade das crianças e a possibilidade ambiente adequado para se desenvolverem. Observam as crianças e conhecem conteúdos de trabalho a serem ensinados, inclusive para os bebês: roda de conversa e contar histórias. Sabem do seu lugar institucional e da importância do seu papel na relação com as crianças e família. Sentem-se mais responsáveis e provavelmente vão gerenciar o seu processo de autoformação, pois percebem que as coisas mudam e que precisam se atualizar: “porque o mundo gira, novos

conceitos e métodos aparecem e temos que correr atrás, para que possamos nos atualizar”.

### ***Autoavaliação e elementos indicativos para um currículo inovador de Educação Infantil***

Foi proposta pelas professoras da Supervisão da prática educativa a seguinte questão às alunas: “De tudo que você aprendeu no curso, o que você acha mais importante e se sente capaz de ensinar para as suas colegas da creche”. A seguir, as respostas organizadas pelas mesmas professoras:

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rotina</li> <li>● Atividades adequadas para faixa etária</li> <li>● Gostaria que todas as pessoas do CEI fizessem este curso, pois tive outras orientações em como trabalhar com as crianças, aprender a respeitar, escutar, saber que enquanto estamos ali é a nós que as crianças têm como pessoas mais próximas, e percebi que muitas ADIs não estão nem um pouco preocupadas em saber tudo de bom que aprendemos e que eu pretendo ensinar</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Todos os assuntos que aprendemos até agora foram significativos, mas o assunto mais marcante foi trabalhar a adaptação das crianças</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabalhar livre escolha, usando os cantos: MEL. Valorizar as brincadeiras das crianças</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O importante para mim, e sou capaz de ensinar, são os momentos de brincadeira no pátio, momento de livre escolha, atividade permanente</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hoje acredito saber fazer os cantos MEL, acho super importante trabalhar isso no CEI. Aprendi que devemos trabalhar assuntos possíveis na Educação Infantil</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rotina da creche, ensinar música</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rotina na creche, brincadeiras</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>● São vários os assuntos que me chamaram atenção durante o curso, mas esse tema que estamos trabalhando com a Silvana, na Oficina Didática, eu venho trabalhando bastante, e antes não tinha a mínima ideia de como trabalhar a linguagem escrita, trabalhar com o nome próprio, as várias formas de trabalhar brincando e deixando a criança pensar por si só</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A importância da escrita na vida da criança</li> <li>● Rotina</li> <li>● O início da vida escolar (família)</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu acredito que tudo. O mais importante para mim é a atividade diversificada, que nós chamamos carinhosamente de MEL</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu acho importante a adaptação, de uma criança no CEI</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tudo que aprendi até agora é importante, mas acho que a linguagem consigo ensinar com mais clareza</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O mais importante que eu aprendi foi sobre a linguagem oral e linguagem escrita... me sinto capaz</li> </ul>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rotina</li> <li>● Áreas de conhecimentos</li> <li>● Como organizar um MEL</li> </ul>

15	<ul style="list-style-type: none"> <li>No decorrer do curso tudo que aprendi foi importante para mim, mas o que eu poderia ensinar: movimento/música e artes, claro que as outras também são importantes, enfim, neste curso estou superando todas as minhas expectativas</li> </ul>
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os conteúdos que me sinto mais preparada : música, movimento e brincadeiras. Vou começar a desenvolver um projeto sobre esses conteúdos</li> </ul>
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu acho muito importantes as atividades de livre escolha</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>É muito difícil escolher entre tantos conteúdos, pois muitos são de grande importância, mas a CONSTRUÇÃO DA ESCRITA chamou bastante a minha atenção e espero saber ensinar para outras pessoas</li> </ul>
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o curso, o que eu aprendi e passaria para minhas colegas de creche, são os cantos de atividades diversificados, porque eu trabalhei. E para mim foi uma boa experiência para as crianças, de muita importância. Porque eles ficam livres e à vontade para escolher o seu canto de brinquedos</li> </ul>
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bem, não me sinto capaz de ensinar e sim de trocar experiências com minhas colegas, tudo que aprendi, foi muito importante. Adaptação da criança ao CEI, atividades de “cantinhos”, Rotinas, Linguagem Oral</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção da escrita – foi muito bom saber que as crianças têm capacidade de aprender a escrever desde tão pequenos. E melhor ainda foi aprender como fazer trabalho tão especial como este. Eu me sinto capaz de ensinar as minhas colegas, e de ensinar para as crianças</li> </ul>
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu acho importante falar sobre o MEL</li> <li>Roda de conversa</li> <li>Rotina e brincadeiras</li> </ul>
23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rotina</li> <li>Ensinar música</li> </ul>
24	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagem oral de escrita</li> <li>Ambiente alfabetizador</li> <li>Trabalho com nome próprio</li> </ul>
25	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que acho importante, fazer roda de conversa</li> </ul>
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que eu achei mais importante, o que eu aprendi, foi roda de história</li> </ul>
27	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptação da criança no CEI</li> <li>Música</li> <li>Movimento</li> <li>Educação Artística – Artes Visuais</li> <li>Agenda</li> <li>Linguagem Oral – roda de conversa</li> <li>Atividade de cantos</li> </ul>
28	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para mim tudo que eu aprendi no decorrer das aulas do curso foram conteúdos ótimos para a minha prática no CEI</li> <li>O que eu achei mais importante: música, movimento – artes</li> <li>Os cantos diversificados foram ótimos e as minhas colegas da creche já fizeram nas salas delas, elas acharam muito interessante, onde as crianças podem vivenciar diferentes situações de aprendizagem</li> </ul>
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acho a roda de conversa, muito importante, porque é através da roda que a educadora recebe e começa o dia, explicando tudo que será feito e como será realizado</li> <li>Roda de leitura também é muito importante no dia -a -dia das crianças, desse modo a educadora traz a criança pra si, é um momento de tranquilidade e permite que as crianças fantasiem</li> </ul>
30	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que me sinto capaz de ensinar é como planejar uma rotina com diferentes momentos: roda de conversa, roda de história, roda de leitura. Trabalhar a</li> </ul>

	<p>música, a escrita, a arte com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outra coisa muito importante são as atividades de cantos</li> <li>• Sem deixar de falar que trabalhar atividades sequenciadas é muito importante</li> <li>• Eu já até estive passando essas informações para umas colegas, no meu trabalho</li> </ul>
31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho importante montar o MEL.</li> <li>• Eu acho importante fazer um bom planejamento</li> </ul>
32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostei muito de tudo que vi no decorrer de todo este percurso</li> <li>• Mas o que eu achei mais importante foram as aulas de música, movimento e arte. E me sinto capaz de passar para minhas colegas no CEI</li> <li>• Mas tudo que aqui aprendi tenho capacidade de passar para minhas colegas</li> </ul>
33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação é muito importante, trabalhar com a família</li> </ul>
34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar da rotina, adaptação</li> </ul>
35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho importante ensinar as crianças a ter contato com as letras (Alfabetização)</li> <li>• Eu acho importante rotina, e também o MEL</li> </ul>
36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da linguagem escrita, roda de conversa, roda de história, músicas, construção de brinquedos com sucata, pintura, desenhos, como elaborar uma atividade</li> </ul>
37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as coisas que eu aprendi no curso, para mim foi mais do que importante, o que o mais me deixou cativada foi o trabalho com a linguagem escrita. A criança e a escrita. Encontrei nesta área uma forma ótima de trabalhar para um melhor desenvolvimento do repertório, da linguagem com as crianças.</li> <li>• Outra coisa também foi a criação dos cantos na sala, valorizando e socialização entre as crianças</li> </ul>
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Não fez a avaliação pessoal</i></li> </ul>
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho que vários assuntos são importante e até novidade para o trabalho nos CEIs, como : construção da escrita e roda de conversa</li> </ul>
40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudo o que eu aprendi aqui no curso é muito valoroso para mim</li> <li>• Mas o que eu seria capaz de ensinar para minhas colegas do CEI. Eu ensinaria para elas como se faz uma roda de conversa</li> <li>• Apesar que elas já colocam em prática tudo que a gente aprendeu aqui no curso, a gente passa para elas</li> </ul>
41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De tudo que aprendi no curso o que acho mais importante é o MEL</li> </ul>
42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudo o que aprendi foi muito importante e novo, mas a construção da escrita foi o que mais chamou a minha atenção em relação as crianças dos CEIs</li> </ul>
43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O assunto que sinto mais segura é a rotina</li> </ul>
44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação - Roda de conversa</li> </ul>
45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEL</li> </ul>
46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa, planejamento de atividades, cantinhos (MEL)<sup>18</sup>, brincadeiras</li> <li>• cantigas de roda</li> </ul>

Tabela III – Autoavaliação e elementos indicativos para um currículo inovador de Educação Infantil organizada pelas professoras da Disciplina Supervisão da prática educativa

A partir da tabela com as respostas das alunas sobre a aprendizagem no curso, destaco dois aspectos importantes: a concepção de avaliação construída

<sup>18</sup> MEL: Momento de escolha livre. A partir dos “cantos” que são organizados na sala de aula com propostas diversificadas.

pelas alunas e a importância de conteúdos da prática de Educação Infantil aprendidos no curso. Esses podem ser elementos indicativos para um currículo inovador de Educação Infantil.

Há uma grande diferença entre a concepção de avaliação que as alunas tinham no início e no final do curso. No início, estranharam muito a ideia de se avaliarem. Achavam que o professor era a única pessoa que fazia a avaliação, quase não conseguiam falar de si e de seus processos. Ao final do curso, analisando-se as respostas coletadas, vê-se como se percebem, como têm noção do que aprenderam e do que poderiam ensinar às colegas.

Na autoavaliação das aprendizagens, as alunas destacam o aprendizado ligado ao seu novo papel: o professor como o mediador entre a criança e o conhecimento e a importância da construção da autonomia do pensamento das crianças. Reconhecem a importância de muitos conteúdos trabalhados no curso, adequados às crianças dos CEIs: (“conteúdos ótimos para minha prática”); adaptação; livre escolha (a partir do trabalho com os cantos); brincadeiras; música; linguagem escrita – trabalho com o nome próprio, construção da escrita (“aprendem a escrever desde tão pequenos”) – roda de história e de leitura; linguagem oral – roda de conversa, cantigas e Artes visuais. Esses conteúdos são elementos indicativos para um currículo inovador de Educação Infantil que contempla a concepção cuidar/educar crianças.

Destaco a importância da organização do tempo no CEIs, por meio de uma rotina, a organização do espaço na vida escolar da criança, a construção de um ambiente alfabetizador. E, sobretudo, a importância de planejar as atividades para as crianças!

### **Seminário interno: temas das práticas de Educação Infantil**

Ao final do curso foi proposto um seminário interno em que estão envolvidas as equipes do Instituto Girassol e do CEVEC, parceiros de formação, com comunicações orais feitas pelas formandas, que contemplaram uma seleção de temas das práticas de Educação Infantil. Saber se colocar oralmente em diferentes contextos foi um dos conteúdos de trabalho, e o seminário foi uma boa oportunidade de se experimentarem, usando os conhecimentos aprendidos. Segundo Carvalho (2006) essa foi uma estratégia de sistematização significativa

dos conteúdos trabalhados no curso e um grande desafio de aprendizagem e fator de desenvolvimento profissional das alunas, que se conscientizam do que aprenderam, do que avançaram e do que precisam melhorar. A comunicação de trabalho é uma estratégia formativa que desenvolve argumentação sobre as práticas, no caso da Educação Infantil.

<b>Seminários</b>				
<b>Sub-tema</b>	<b>Total sub-tema</b>	<b>Tema</b>	<b>Total no tema</b>	<b>Total na área</b>
<b>Rotina - Atividades adequadas para faixa etária</b>	<b>8</b>	<b>Planejamento: a organização do tempo na creche</b>	<b>27</b>	<b>32</b>
<b>Planejamento</b>	<b>3</b>			
<b>Cantos, trabalhar livre escolha como atividade permanente</b>	<b>16</b>			
<b>Adaptação das crianças. "o início da vida escolar (família)"</b>	<b>5</b>	<b>Trabalho com a família</b>	<b>5</b>	<b>42</b>
<b>Brincadeiras das crianças, brincadeira no pátio, movimento, música</b>	<b>11</b>	<b>Brincadeira na creche</b>	<b>12</b>	
<b>Construção de brinquedos com sucata</b>	<b>1</b>			
<b>Artes (pintura, desenhos)</b>	<b>5</b>	<b>Linguagem visual</b>	<b>5</b>	
<b>Construção da escrita Ambiente alfabetizador Nome próprio</b>	<b>11</b>	<b>Linguagem escrita</b>	<b>17</b>	
<b>Roda de história / Roda de leitura Ambiente alfabetizador</b>	<b>6</b>			
<b>Linguagem oral / Roda de conversa</b>	<b>8</b>	<b>Linguagem oral</b>	<b>8</b>	

Tabela IV – Temas do seminário interno: práticas da Educação Infantil<sup>19</sup>

Os temas apresentados foram: planejamento: a organização do tempo na creche; trabalho com a família; brincadeira na creche; linguagem visual; linguagem escrita e linguagem oral. As temáticas revelaram a concepção de Educação, de ensino e aprendizagem e a importância do papel do professor.

A integração da concepção cuidar/educar aparece no levantamento de temas, ao se selecionar, por exemplo, a linguagem oral e escrita, pois ao mesmo tempo que o professor cuida, educa, propondo conteúdos do mundo social, para

<sup>19</sup> Temas do Seminário interno: práticas da Educação Infantil, elaborada pela professora coordenadora do Projeto do Seminário interno.

que as crianças se experimentem nessas áreas. O professor tem o papel fundamental de selecionar esses conteúdos, planejar atividades para trabalhar com as crianças e mediar a relação entre elas e o mundo social, ampliando o seu universo de experiências e conhecimento.

Por que estabelecer um seminário com temas em forma de perguntas? Revelam o que as alunas foram aprendendo a fazer e forma a atitude de professor pesquisador esperada no curso. As perguntas fazem buscar conhecimentos e revelam o que não sabemos, mas podemos responder. O que significa, para o educador que trabalha, continuar perguntando? Significa que construiu a atitude de autoformação, que faz parte da profissão docente.

Selecionar as rotinas como tema significa saber da importância da organização do tempo, que estrutura o dia a dia da criança, faz antecipar o que virá. Os momentos de escolha livre a partir de “cantos planejados” (tão grande descoberta das alunas!) ajudam as crianças a construir sua identidade e autonomia, além de desenvolver conteúdos específicos de cada um: hábito de leitura, gosto pela pintura e desenho, organização espacial. Adaptação, conteúdo importante que fala do significado dessa etapa na Educação Infantil: separação das famílias, vínculo com o espaço e pessoas da creche etc. As brincadeiras fazem parte dessa etapa, e as professoras selecionaram as mais adequadas para o ensino da faixa etária das crianças das creches. A construção de brinquedos com sucata trabalha com a transformação de objetos.

A linguagem visual também foi contemplada como um dos temas no seminário: as alunas apresentaram a importância da expressão artística das crianças no uso dos variados materiais gráficos e das tintas em diferentes suportes.

As histórias são muito importantes na faixa etária da Educação Infantil. Existem várias possibilidades de contá-las: lendo o texto do livro, contando com as próprias palavras, havendo diferença de intencionalidade entre uma forma e outra: uma introduz a criança numa linguagem escrita, e a outra trabalha a estruturação da narrativa oral. As duas possibilidades ajudam na criação de um ambiente alfabetizador, favorável à introdução das crianças no mundo letrado.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1981), as crianças têm hipóteses de leitura e escrita mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente. As alunas fizeram uma pesquisa nas creches sobre como as crianças escrevem nessa etapa. Surpresas com as descobertas, mostraram esses primeiros escritos aos participantes do seminário! A escrita do nome próprio pelas crianças identificando os trabalhos e materiais fazem parte do ambiente alfabetizador adequado para a Educação Infantil.

A roda de conversa diz respeito à importância de se estabelecer um diálogo entre professoras e crianças, em que estas vão aprendendo os turnos das conversas, desenvolvendo temas, estruturando uma narrativa. É uma estratégia importante para se desenvolver a linguagem oral dessa faixa etária.

### **Ensaio: resgate de conteúdos e atualização de conhecimentos**

Os ensaios do seminário deram a possibilidade de resgatar conteúdos trabalhados com as alunas e fazer com que atualizassem suas experiências e conhecimentos. Trabalhou-se com elas a importância do preparo para uma situação de comunicação oral: dominar o conteúdo e a forma de apresentação. Preparar o ambiente também foi objeto dos ensaios do seminário.

Ao fazer os ensaios dos seminários, as alunas se apresentavam como faziam nas creches: perguntavam e respondiam mecanicamente, não dando chance para as colocações do outro. Puderam nos seminários, depois de alguns ensaios retomar a relação dialógica da comunicação com o outro.

O relato abaixo<sup>20</sup> elaborado pela professora coordenadora do projeto do seminário mostra a importância dos ensaios e das devolutivas dadas por ela das apresentações das alunas. Muitas questões eram discutidas nesses momentos: retomava-se a importância do tema da apresentação e qual era a questão levantada. Trabalhava-se se a clareza das respostas, articuladas entre as alunas. O nervosismo do início dos ensaios foi se transformando à medida que as alunas conseguiram se colocar com clareza e dominar o conteúdo das práticas de Educação Infantil.

Está demorando trabalhar com as devolutivas das apresentações.  
Eu usei o início da aula para orientar a tarefa da noite, a revisão dos

---

<sup>20</sup> Ensaio do seminário interno – registro realizado pela coordenadora deste projeto.

conteúdos, a preparação do ensaio. Deixei os grupos com as tarefas orientadas e saí com duas duplas por vez: uma apresentava, outra ouvia e criticava, depois invertiam os papéis.

Tinham de pensar nas seguintes questões:

1. Ficou claro qual era a questão do seminário? Por que esse assunto era tão importante?
2. As falas de cada uma responderam às questões do seminário?
3. As pessoas falaram a seu tempo, com clareza?
4. A passagem de uma fala a outra é clara? Compõe uma continuidade do assunto que vinha sendo tratado?
5. Que outras perguntas ou sugestões você tem vontade de colocar para ajudar suas colegas?

Só consegui ouvir e orientar três apresentações: Rotina, Adaptação e Cantos. Foi comum a todos os grupos:

- Muito nervosismo, exageradamente.
- Exposições superficiais. Tão superficiais que acabaram ficando curtíssimas: algumas duraram 10 minutos. Percebi uma enorme dificuldade de desenvolver os assuntos.
- Disparidade entre o que já produziram nos textos e o que resultou a apresentação: ao falar sobre o assunto, elas acabam banalizando as questões.
- Tudo bastante artificial – tudo bem que era ensaio, então deve mesmo parecer mais artificial – mas achei que faltou pensar a situação comunicativa, a interlocução.

Acho que tem questões de duas naturezas diferentes: tem questões da comunicação oral, ponto em que me centrei nas intervenções e sugestões de mudanças, e tem questões de conteúdo que eu não pude mexer muito, porque não sabia até que ponto vocês tinham orientado. (...)

### **Convite: texto e imagens - o resgate de memórias da infância**

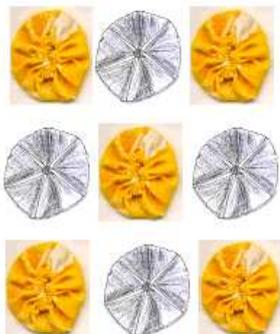
Foi feito um convite, com a participação das alunas em relação ao texto e às imagens, distribuído nas creches para os educadores e para os familiares. Por ser um seminário interno restringiu-se o convite às pessoas próximas das alunas e não se divulgou para outros CEIs.

Organizamos dois momentos de comunicação: no primeiro, os participantes podiam escolher entre os temas das práticas da Educação Infantil da rotina, adaptação, ler e contar é só começar, brincadeira e no segundo, entre os temas do desenvolvimento da linguagem oral, escrita e momentos de escolha livre. Tivemos inscrições para cada comunicação e os participantes também puderam apreciar as produções artísticas e as narrativas das memórias de infância das alunas, expostas em espaço cuidadosamente montado.

PROJETO CUIDAR / EDUCAR CRIANÇAS  
PEQUENAS NAS CRECHES DA ASA

CEVEC / ISE VERA CRUZ

Instrução: montagem a partir do desenho de Rosa Elina.



Direção

Cynira Stocco Fausto  
Lucília Bechara Sanchez

Coordenação

Magdalena Jalbut

Equipe de professoras

Daniela Pannuti  
Elizabeth Menezes  
Laura Barboza Pinto  
Lucia Vinci de Moraes  
Márcia Crystal  
Márcia Moraes  
Mária Paula Zurawski  
Silvana Augusto

Apoio Administrativo

Leonara Almeida  
Daiete Figueiredo  
Magaly Fernandes Carvalho

## Um convite especial

Convidamos os educadores a apreciar a exposição das produções artísticas e das narrativas de infância das alunas do curso Normal. Participe do Seminário, inscrevendo-se nas comunicações orais. Elas contemplam uma seleção de temas, a partir de um levantamento realizado, sobre as aprendizagens significativas das alunas no curso.

(...) "Hoje sei que o professor precisa de formação e informação. Sou uma pessoa capacitada e ao mesmo tempo com uma enorme responsabilidade" (...) Viviane Cristina Rocha – aluna

(...) "Não tenho mais medo de perguntar, mesmo sabendo que posso errar, encaro como uma aprendizagem, também tenho mais segurança no que estou passando para as crianças" (...) Angela Maia da Costa Rocha- aluna

Data: 24 de junho de 2005  
Horário: 18h30 às 21h30  
Local: ISE VERA CRUZ

CEVEC / ISE VERA CRUZ

Rua Baumann, 73  
CEP 05318-000 Vila Leopoldina  
São Paulo – SP  
Tel.: 3838-5992  
Fax: 3838-5991

## Seminário interno

Coordenação: Silvana Augusto  
Práticas de Educação Infantil



Encerramento do Curso Normal de Formação de Professores de Educação Infantil para Profissionais das Creches da ASA – Associação Santo Agostinho

CEVEC / ISE VERA CRUZ

1º semestre de 2005

### MOMENTOS DE ESCOLHA LIVRE

Descubra a possibilidade de planejar uma boa condição para seu grupo de crianças. Você sabe a diferença ente momento de escolha livre e atividade livre?

Ângela M. da Costa Rocha • Cecília Ap. Santo dos Passos • Elizabete de Oliveira Souza • Iolanda Santos Silva • Iranete Oliveira da Silva • Maria do Socorro Santos • Viviane Cristina Rocha.

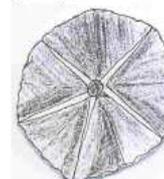
### Fechamento

Das 20h30 às 21h30

### O QUE SE LEVA DE UM CURSO

De aluno a professor: o que avançamos e o que precisamos seguir aprendendo na formação profissional.

Magdalena Jalbut



### Inscrições

Visando um melhor aproveitamento das atividades e um contato mais próximo com as alunas, limitaremos as vagas. Faça sua inscrição, por telefone.

**Até 22 de junho**

## Comunicação 1

Das 19h00 às 19h30

### ROTINA

Se você está preocupada em organizar seu tempo nos CEIs, então venha participar desta comunicação.

Alina Ap. Mendes • Flávia Ap. Dias • Katia Ap. de Souza Váñez • Natália Mafra • Márcia Rocha de Jesus • Valdínia da Silva • Zuleica Freitas Vieira.

### ADAPTAÇÃO

Por que é tão importante pensar no planejamento do período de adaptação? Venha tirar suas dúvidas sobre esse processo que envolve a todos no CEI.

Auxi Sílvia de Souza P. Oliveira • Eliane Correia da Silva • Elizabete Souza Santos • Márcia Borges da Silva • Verônica Patrícia Farias

### LER E CONTAR É SÓ COMEÇAR

Você lê ou conta histórias? Só lê e não conta ou só conta e não lê? Quem lê, conta? E quem conta, não lê? Desvende essas enigmas e amplie seu repertório de histórias em nossa roda.

Maria Benedita de Andrade Estatta • Espedita Dezinas Desidero Silva • Maria do Socorro R. da Cruz • Márcia dos Dores F. Silva

### BRINCADEIRA

Brincar é muito importante: sabe por quê? Só sabe quem brinca. Então, entre na dança, venha brincar e refletir conosco. Benedita de Camargo, Dalva Lícia B. Vilete Silva • Edouíges Paiva Marçal • Geizete Rodrigues da Silva • M. Graça Soares Rocha • M. Nanete S. Alves • Neuz Soares Mendes • Geni M. da Conceição Vaz

## Intervalo

Das 19h30 às 20h00

### EXPOSIÇÕES

Chegue mais perto, dê uma espiada: venha apreciar a exposição de artes das alunas do curso Normal. Todo mundo tem uma história para contar: leia as narrativas de infância deste grupo de professores e deixe também sua marca.

## Comunicação 2

Das 20h00 às 20h30

### DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Se você tem dificuldade em conduzir uma boa roda de conversa com as crianças de seu CEI, então sente conosco e reflita sobre esta prática.

Iranete M. do Nascimento Soares • Joziane Machado da Silva • Maria da Glória Duarte Bezerra • Márcia Desirvânia Pereira da Silva • Rosaneide Rocha Campos

### ESCRITA

Se vocês, professores, estão interessados em aprender mais sobre a escrita na Educação Infantil e o que ela representa para crianças pequenas, venha conhecer uma interessante pesquisa. Não percam!

Eliane Patrícia Dias Azevedo • Eliane Cristina da Silva Munhoz • Patrícia Lima Costa • Joella Freitas Evangelista • Sônia Oliveira Andrade • Iranete Alves dos Santos • Rosaneide Bezerra Vieira Soares

Figura V – Convite do Seminário interno: texto e imagens – resgate de memórias da infância

O seminário, propriamente dito, foi muito bom: as alunas se superaram! A partir dos ensaios com avaliações da professora coordenadora desse projeto e das avaliações das colegas, foram se instrumentalizando para as comunicações orais com os temas das práticas da Educação Infantil. A situação real das apresentações exigiu que se colocassem bem. O público, que contou com educadoras das creches e familiares, apreciou o seminário e muitas perguntas foram bem respondidas pelas formandas.

### ***Itens da concepção de projetos inovadores***

O conjunto dos itens<sup>21</sup> levantados caracterizam a concepção de Projetos inovadores em Ensino Superior, e o Projeto de formação das ADIs. será analisado à luz desses itens, para se sugerir elementos indicativos para um currículo de formação inicial de professores em Ensino Superior.

1. Constatação de um problema: há um problema e necessidade de uma mudança prática.
2. Princípios epistemológicos em Educação: a preocupação com a teoria e a prática resulta nos princípios epistemológicos educacionais.
3. Paradigma de formação: envolve um conjunto de ações para que se possa concretizar a mudança desejada.
4. Novo desenho curricular: envolve uma mudança no que é tradicional, com reorganização da Instituição, das disciplinas e seus conteúdos e com uma nova forma de avaliar os alunos.
  - Concepção de avaliação
  - Organização interna da instituição educacional
  - Organização do espaço e do tempo
  - Organização dos conteúdos
  - Organização dos alunos

---

<sup>21</sup> Itens elaborados na Disciplina Competência Pedagógica e docência universitária – prof. Dr. Marcos Tariso Masetto, no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, 2007, PUC/SP.

5. Relação professor/aluno: professor voltado para além do conteúdo da sua Disciplina, considerando o que o aluno conhece, como aprende e o que precisa para avançar na sua formação.
6. Objetivos educacionais: envolve a formação das atitudes ligadas a valores como autonomia, sensibilidade e ética.
7. Formação docente:
  - Os professores são selecionados de acordo com a concepção de um projeto inovador, considerando-se, além da sua especialidade na área, a sua capacidade humana, imaginativa e criativa.
  - Reuniões de equipe.

De acordo com os itens levantados acima e os documentos analisados do Projeto de formação das ADIs, temos uma tabela avaliativa que sugere elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior.

O primeiro conjunto de critérios de avaliação diz respeito à constatação de um problema, princípios epistemológicos em Educação e paradigma de formação, que tratam da concepção de projeto inovador de formação de professores.

<b>Critérios de Avaliação</b>	<b>Análise do Projeto de formação a partir dos critérios levantados</b>
<b>1. Constatação de um problema</b>	Como fazer a formação e habilitação de ADIs, considerando a reconceitualização da prática nas creches.
<b>2. Princípios epistemológicos em Educação</b>	Currículo organizado por áreas considerando o que e como se deve ensinar e avaliar, articulado com a prática profissional das creches onde as alunas em formação trabalham. A relação teoria e prática foi construída durante todo o curso: as questões da prática trazidas pelas alunas em formação eram analisadas à luz dos referenciais teóricos. O foco de ensino estava relacionado à aprendizagem das alunas, o que significava uma mudança de atitude no trabalho de formação.
<b>3. Paradigma de formação</b>	Conjunto de ações decorrentes de uma prática política e intencional baseada na concepção de formação voltada para a racionalidade prática, que considera a Educação complexa, desenvolvendo a pessoa, para que saiba conviver com mudanças e incertezas.

A necessidade real de habilitar as ADIs em professoras levantou a questão de promover uma formação de qualidade que envolve a articulação da prática aos fundamentos teóricos a partir de questões reais do cotidiano das creches, envolvendo uma formação “centrada nas escolas”. As alunas em contato com a realidade profissional desde o início do curso tiveram a oportunidade de relacionar a teoria com a prática docente que eram discutidas e articuladas aos fundamentos teóricos necessários à sua compreensão, promovendo a construção de novos conhecimentos, sempre sob a orientação de um professor supervisor. Os estágios dos cursos de formação foram reconceitualizados na direção de uma prática supervisionada.

Teve-se como referência o caminho de crescimento das atendedoras enquanto pessoas, conscientizando-as de seu papel profissional em uma sociedade reflexiva, crítica e criativa, indo além da aquisição de saberes técnicos e habilidades profissionais específicas. Considerou-se a aprendizagem não só em sua dimensão cognitiva, mas também humana, da pessoa refazendo suas experiências, trazendo a integração da concepção cuidar/educar, para “re-formar” sua identidade profissional.

O segundo conjunto de critérios de avaliação diz respeito ao novo desenho curricular que considera a concepção da avaliação e a organização interna da Instituição, do tempo e do espaço, dos conteúdos e da organização dos alunos.

<p><b>4. Novo desenho curricular</b></p>	<p>Currículo que articula a teoria e a prática, considerando o mundo do trabalho como parte integrante da formação, com os estágios/práticas reconceitualizados em seu significado. Relação do espaço de formação do curso e os contextos reais de exercício profissional das alunas em formação nas creches.</p>
<p><b>4.1. Concepção de avaliação</b></p>	<p>Diagnóstica, formativa. Isto é, ocorria sistematicamente durante todo o curso, em um processo contínuo, envolvendo observações das professoras, análise das produções das alunas e frequência e participações nas aulas. A autoavaliação foi uma ferramenta utilizada com as alunas que aprenderam a se observar e começar a monitorar a sua aprendizagem. Foi uma surpresa para elas a avaliação não ficar centrada só no professor e a aluna ter uma possibilidade de se autoconhecer. Foi feito um contrato didático no início do curso, que era retomado periodicamente, deixando claro o que se esperava das</p>

	alunas e o papel do professor.
<b>4.2. Organização interna da Instituição</b>	<p>Projeto em parceria: CEVEC, responsável pela elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico, e Instituto Girassol, mantenedor das creches da ASA.</p> <p>A Coordenação do curso Normal foi realizada pelo CEVEC, incluindo a seleção de equipe docente, a elaboração do currículo de formação, coordenação das reuniões de equipe, ajustes do Projeto e organização dos espaços e tempo de aula. Também apresentava relatórios mensais sobre o desenvolvimento pedagógico e gastos financeiros do Projeto ao Instituto Girassol.</p>
<b>4.3. Organização do tempo e do espaço</b>	<p>Curso de formação de professoras de Educação Infantil para as ADIs com aulas diárias presenciais, com duração de um ano, depois do Ensino Médio, com o aproveitamento de 1600 horas, complementando-se com 1600 horas do curso. Foram 800 de aulas e 800 de estágio, que foi reconceitualizado. A prática profissional das creches foi considerada como estágio e supervisionada por duas professoras do curso.</p> <p>O curso ocorreu em sala de aula, que teve seu espaço modificado em semicírculo, de forma que todos conseguissem se olhar. Os alunos tiveram aulas em outros espaços para se experimentar como sujeitos de aprendizagem nas Oficinas de Artes (visuais e musical).</p>
<b>4.4. Organização dos conteúdos</b>	<p>Os conteúdos foram organizados tendo como eixo as grandes áreas curriculares dos Fundamentos da Educação, Oficina didática da Língua, Orientação do trabalho pedagógico na Educação infantil, Educação artística e Supervisão da prática educativa.</p> <p>Eram integrados às discussões, em reunião quinzenal de equipe de professores, e ajustados no desenvolvimento das aulas.</p>
<b>4.5. Organização dos alunos</b>	Os alunos mantiveram a mesma organização nas quatro áreas de trabalho e foram divididos em dois grupos, que se mantiveram juntos durante o ano todo na Supervisão da Prática.

Este projeto foi realizado pelo CEVEC, responsável pela elaboração e desenvolvimento do Projeto pedagógico em parceria com o Instituto Girassol, mantenedor das creches da ASA.

No modelo de formação tradicional, a avaliação é final e exames, provas são fundamentais. No modelo de formação da racionalidade prática, na concepção de projeto inovador, a avaliação é contínua, formativa, fazendo parte do processo de aprendizagem de cada aspecto trabalhado. Avalia-se, reflete-se para intervir, para ajudar a aluna a aprender. A autoavaliação é um instrumento fundamental na formação que promove a percepção de si mesmo. No projeto de formação das ADIs foi uma ferramenta utilizada para se observarem e para monitorarem sua aprendizagem. No início do curso foi uma surpresa para elas a avaliação não ficar centrada no professor. O contrato didático no início do curso era retomado periodicamente, deixando claro o que se esperava das alunas e ouvindo o que elas esperavam do professor. Os instrumentos metodológicos de formação e de retorno nas atividades realizadas foram fundamentais para a formação das ADIs.

Este projeto de formação considerou o Ensino Médio das alunas como aproveitamento de estudos e o curso Normal, considerado pós-médio, teve um ano de duração com aulas noturnas diárias e considerando o mundo do trabalho como parte integrante da formação, com os estágios/práticas reconceitualizados em seu significado e supervisionados por duas professoras durante o ano. As aulas não tinham duração de 50 minutos e sim de dois blocos de aula por noite de 1 hora e 40 minutos cada, com intervalo de 20 minutos entre eles. Os conteúdos foram organizados em grandes áreas curriculares: Fundamentos da Educação, Oficina didática da Língua, Orientação do trabalho pedagógico na Educação infantil, Educação artística e Supervisão da prática educativa. Nos temas das práticas da Educação Infantil eram levantados os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças e a forma como trabalhá-los. Os espaços de aula eram organizados em semicírculo de forma que todas conseguissem se olhar. Tiveram também aulas em outros espaços, tais como Oficinas de Artes visuais e musical, experimentando-se nesses momentos como sujeitos de aprendizagem.

O terceiro conjunto de critérios de avaliação diz respeito à relação professor/aluno, aos objetivos educacionais e formação das atitudes e à seleção e formação docente.

<p><b>5. Relação professor/aluno</b></p>	<p>As professoras com experiência na relação com adultos em formação mantiveram-se próximas delas, mediando o conteúdo de sua área de acordo com as necessidades de cada uma. Conheciam todas as alunas pelos nomes, valorizavam a experiência de cada participante e deixavam muito claro o que se esperava delas, como, por exemplo, leituras em casa, registros, pesquisas.</p> <p>Todas as professoras do curso visitaram os locais de trabalho das alunas, fizeram uma reflexão escrita sobre o estágio, discutida em reunião de equipe, que era retomada a partir de questões surgidas nas discussões sobre as práticas.</p>
<p><b>6. Objetivos educacionais</b></p>	<p>O curso tratou dos objetivos voltados à aquisição dos conhecimentos necessários para entendimento do novo momento da Educação Infantil, e, voltado para a Educação com a concepção de cuidar/educar, trabalhou intensamente com os procedimentos do ambiente de aprendizagem dessa faixa etária e com as atitudes voltadas para as crianças, famílias e ambiente institucional.</p>
<p><b>6.1. A formação das atitudes</b></p>	<p>A formação das atitudes envolveu um trabalho de intensa reflexão das alunas à luz das concepções trabalhadas e da recuperação e atualização das suas histórias e memórias de infância e do lugar de aluno.</p>
<p><b>7. A formação docente</b></p>	<p>A partir da seleção dos professores, reuniões quinzenais eram realizadas com a equipe docente e coordenadora pedagógica do CEVEC, para se discutir o andamento do projeto, particularmente o objetivo do curso, perfil de entrada e saída, aprendizagem das alunas, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem e critérios e forma de avaliar as alunas.</p>
<p><b>7.1 A seleção de docentes</b></p>	<p>A seleção dos docentes foi realizada pelo CEVEC, a partir de critérios: experiência na área de formação, em Educação Infantil, particularmente em creches, experiência de trabalho em equipe em Projetos institucionais.</p>

Tabela V – Análise do Projeto de formação das ADIs. a partir dos critérios que caracterizam a concepção de Projetos inovadores em Ensino Superior

As professoras não foram ministradoras de aula, nem transmissoras de informação, e sim mediadoras pedagógicas entre a aprendizagem das alunas e o conteúdo das áreas, motivando-as, discutindo com elas suas dúvidas, incentivando-as a avançarem no seu processo de conhecimento. As alunas se

implicaram como pessoas e foram capazes de repensar seu papel na Educação Infantil e propor atividades na direção da integração da concepção cuidar/educar crianças.

As alunas foram o sujeito da sua aprendizagem, participando ativamente de seu processo no curso refletindo sobre a sua própria prática e atualizando-a na concepção trabalhada. O perfil de professor envolveu a formação de uma profissional autônoma que levante questões da prática escolar, que busque conhecimentos para o planejamento da sala de aula, que faça intervenções integrando a concepção cuidar/educar, que se coloque em diferentes contextos, saiba trabalhar em equipe e autogerencie sua formação.

A seleção dos docentes do curso foi realizada pelo CEVEC e as reuniões de equipe com a coordenadora pedagógica foram fundamentais para a viabilização do Projeto de formação, discutindo-se o andamento do projeto, a aprendizagem das alunas tendo como foco o perfil profissional e as estratégias de ensino para atingi-lo.

O curso Normal de formação das ADIs foi analisado considerando-se os itens da concepção de projetos inovadores para sugerir elementos indicativos para currículos de formação inicial de professores no Ensino Superior.

Alguns pontos serão retomados na Conclusão, relacionando a análise do Projeto de formação das Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches a partir dos itens de projetos inovadores de formação à luz da fundamentação teórica de formação de professores na concepção da racionalidade prática, do profissional reflexivo, do pensamento prático, da “formação centrada nas escolas”, considerando o problema: quais são e como se organizam elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores no Ensino Superior.

# CONCLUSÃO

**Sugestão de elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior**

*“Gente não nasce pronta e vai se gastando.  
Gente nasce não pronta e vai se fazendo”.*

*Mário Sérgio Cortella*

## CONCLUSÃO

Ao começar a escrever a conclusão, percebi que não fechava uma etapa, mas somente levantava alguns destaques do projeto de formação de professores, que podem e devem continuar sendo pesquisados na articulação entre os fundamentos teóricos, a prática sobre formação de professores e a realidade da escola. Esses aspectos encontram-se no decorrer do trabalho e destaco alguns como suporte para a conclusão deste trabalho, ainda que provisória.

A LDB nº. 9.394/96 colocou a exigência de realizar-se, no mínimo, o Curso Normal Médio para a habilitação dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Instituiu uma mudança significativa no papel da Educação Infantil, particularmente das creches e do profissional que nelas trabalha. Essas instituições – creches em 1996 e, a partir de 2001, Centros de Educação Infantil (CEIs) – estão ligadas à Secretaria da Educação e não mais à Secretaria do Bem Estar Social.

As Atendentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) precisavam de habilitação, no mínimo, do Normal Médio e de formação voltada para a integração da concepção cuidar/educar, e não mais assistencialista, recreacionista e/ou higienista. Nessa época, o desafio para a formação em Nível Superior para as ADIs das creches era grande.

A Associação Santo Agostinho mantinha creches conveniadas, que não se beneficiaram do programa ADI Magistério (Normal Médio), realizado em 2004 para as creches municipais, em São Paulo. O Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz e o Instituto Girassol – mantenedor das creches da ASA – elaboraram o “Projeto Cuidar/Educar crianças pequenas das creches da ASA” – para habilitar as atendentes em curso Normal e aprimorar as formas de atendimento e crescimento das crianças de zero a seis anos.

A partir do curso Normal pós-médio do CEVEC, que oferecia licenciatura para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborei em equipe um projeto Normal de formação de professores de Educação Infantil, também pós-médio, com um ano de duração, especificamente para as ADIs das creches da ASA, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Levantei um problema: quais são e como se organizam os elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores no Ensino Superior, considerando como referência a prática da formação de atendentes de desenvolvimento infantil em curso Normal pós-médio?

A metodologia usada se estruturou na pesquisa de abordagem qualitativa e no estudo descritivo, explicativo, analítico, interpretativo para a investigação sistemática da prática de formação do curso, que contemplou um contexto particular: o Projeto Normal pós-médio de formação de ADIs. A fundamentação teórica assumiu características de uma pesquisa exploratória.

Segundo Campos (2003), embora o parecer do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio seja um documento importante para a definição a ser adotada, a tradução dessas diretrizes para os diferentes segmentos da Educação Básica e particularmente para a Educação Infantil tornou-se um desafio.

Este trabalho partiu do pressuposto de que as questões da prática não se constituem problemas meramente instrumentais. Ao tratar da complexidade dos fenômenos educativos, encaminha-se para ultrapassar o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que forma o professor como especialista, considerando a formação mais complexa: a do cidadão, com compromisso político, com valores éticos e morais, que pressupõe o desenvolvimento da pessoa que seja capaz de conviver com as mudanças e a incerteza. Destaco o papel do professor como profissional que se confronta com situações singulares, tentando superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico e prática da sala de aula. Dessa forma, ao considerar os aspectos da complexidade da educação e da incerteza da relação entre formação de professores e mundo do trabalho, esta pesquisa tem como base teórica a concepção da racionalidade prática, que considera a dimensão humana e a profissionalidade docente. Reflexão e ação tornam-se face da mesma moeda.

Schön (1995), que tratou das reformas educacionais nos anos 1980, considera que o conceito de reflexão envolve conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. Esses três aspectos se complementam, constituindo o pensamento prático do professor, e garantem uma intervenção prática racional, partindo do pressuposto de que o professor, além de

reflexivo, tem que ser propositivo e empreendedor. A reflexão é um conhecimento contaminado pela experiência do indivíduo. Propõe a formação do professor como prático reflexivo e aponta o ensino das artes, que considera o aprender fazendo, em que começam a praticar, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo. No *practicum* reflexivo, os alunos-professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua atuação, estabelecendo um diálogo com a situação complexa. Segundo Zeichner (1993), o *practicum* tem uma característica investigativa, que tem como ponto de partida a experiência dos alunos, preparando-os para entrar em comunidades de aprendizagem e não tanto para salas de aula isoladas.

A reflexão, segundo Mizukami (2003) implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção, paixão. Segundo Pérez Gómez (1995), o pensamento prático do professor é fundamental na formação do professor como profissional, e não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido na mediação do professor/supervisor. O professor enfrenta questões que exigem um tratamento ligado à sua história de vida e ao contexto.

O que significa formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na prática e sobre a prática?

Em relação ao desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1995) trata da identidade do professor, dando um sentido às suas histórias de vida, destacando os saberes da experiência. A formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção de uma identidade pessoal. O tema da identidade profissional remete-nos aos saberes e competências da profissão. Libâneo (2004) destaca que os saberes são conhecimentos teóricos e práticos da profissão e as competências são as capacidades, habilidades, atitudes relacionadas a esses saberes que permitem o exercício da profissão. Na perspectiva sócio-crítica, a competência é entendida como formação integral, em que os profissionais desenvolvem capacidades, visando à unidade entre capacidades intelectuais e práticas.

Segundo Canário (2006), a prática profissional além de ser o elemento-chave do currículo de formação inicial de professores, é seu elemento estruturante,

tendo como referência as situações de trabalho. Dessa forma, a estratégia formativa é a otimização do potencial nos contextos de trabalho, chamada de “formação centrada na escola”. Passou-se da relação de previsibilidade entre formação de professores e mundo do trabalho, para uma relação de incerteza, na racionalidade prática.

O pensamento de Nóvoa (1995) sobre a construção da identidade do professor ofereceu um eixo de análise na dissertação, para sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores em Nível Superior.

A temática da inovação Claxton (2005), particularmente na formação de professores, resulta de uma prática intencional, a partir da constatação de um problema, que deve comprometer-se com a perspectiva de uma melhoria planejada da prática, compreendida e partilhada pelo coletivo.

Os projetos pedagógicos inovadores se fundamentam no paradigma de formação que contempla a construção de uma cultura com objetivos voltados para o pensamento crítico, buscando um profissional com sentido mais profundo do seu papel.

O pensamento de Giroux (1997) aponta o papel dos educadores como intelectuais transformadores, combinando ação e reflexão para a formação dos alunos, para analisarem o mundo criticamente e transformá-lo. Concebe as escolas como esferas públicas democráticas em que professores e alunos trabalham para construir uma visão emancipadora da sociedade e a possibilidade de um mundo melhor.

A incorporação das creches e pré-escolas pelos sistemas educacionais foi considerada como um passo estratégico para garantir a qualidade do atendimento às crianças pequenas, na integração da concepção cuidar/educar, não dissociando a sua ação. A função do profissional de Educação Infantil, a partir da LDB nº. 9.394/96, deve ser repensada para além da certificação legal que é exigida, e, para isso, currículos de formação de professores, particularmente desse segmento, devem considerar a concepção de Educação Infantil, do profissional, relacionando a teoria à prática, articulando as aprendizagens acadêmicas com o exercício profissional.

A formação docente é uma preparação para uma profissão complexa, já que o futuro professor deve reconhecer a existência de políticas de Educação historicamente elaboradas, adotar um comportamento ético em sua relação com os alunos, apropriar-se de uma epistemologia dos saberes, conhecer sobre contrato didático, teorias do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, ser capaz de fazer transposição didática e perceber-se construindo saberes a partir de sua prática.

### **O desafio de transformar atendentes em professoras e a sugestão de elementos indicativos para um currículo inovador de formação inicial de professores no Ensino Superior**

Ao criar o curso Normal pós-médio para as ADIs, a equipe do CEVEC vivenciou uma microrrealidade nacional: o desafio de transformar as atendentes em profissionais da educação.

Esse projeto de formação foi analisado à luz do conjunto de itens que caracterizam a concepção de projetos inovadores em Ensino Superior: constatação de um problema, definição de princípios epistemológicos em Educação, estabelecimento de um outro paradigma de formação, de um novo desenho curricular, de objetivos educacionais, foco na relação professor-aluno no Ensino Superior e na formação docente.

O problema levantado considera também a questão: como habilitar e também formar as atendentes das creches na concepção da racionalidade prática, reconceitualizando o seu ofício, em um trabalho intenso de recuperar as histórias de vida de cada uma. Para isso, foi organizado um currículo embasado na epistemologia da prática, articulando os fundamentos psicológicos, filosóficos, históricos e antropológicos à prática profissional. O mundo do trabalho, contexto real das alunas em formação, foi detalhadamente questionado, oferecendo-se-lhes a oportunidade de analisá-lo e de refletir sobre ele no momento da ação e posteriormente na supervisão, sempre com a mediação das professoras/supervisoras.

A organização dos conteúdos foi central para a realização do projeto de formação e eles foram distribuídos em cinco grandes áreas: Fundamentos da Educação, Oficina didática da Língua, Orientação do trabalho pedagógico de

Educação Infantil, Educação Artística em Artes visuais, musical e corporal e Supervisão da Prática Educativa. Esses conteúdos eram integrados e ajustados nas reuniões de equipe quinzenais entre professoras e coordenadora pedagógica, a partir da prática de formação. Considerar a realidade do grupo de alunas foi muito importante para a continuidade do Projeto no 2º semestre. “Menos é mais” (fala trazida por uma das professoras do curso), foi o lema adotado: selecionávamos mais os conteúdos a serem ensinados e investíamos mais na aprendizagem das alunas.

As professoras revelaram-se mediadoras competentes entre os conteúdos de formação de suas Disciplinas, ensinando todas as alunas e cada uma delas, tendo o perfil profissional como foco. Foram selecionadas por terem experiência na relação com adultos, na área de sua formação, conhecimento do segmento em que as alunas davam aulas, experiência de trabalho em equipe e em projetos institucionais. Estagiaram nos locais das creches, conhecendo o espaço, a rotina das crianças, as relações dos funcionários das creches, aproximando-se dos seus universos.

O Projeto de formação das ADIs teve como foco os objetivos educacionais voltados para a construção dos conhecimentos do novo momento da Educação Infantil, que integra a concepção cuidar/educar as crianças e do papel do profissional deste segmento.

Os planos de curso elaborados pelas professoras, os planejamentos aula-aula realizados e ajustados a partir da prática de formação e das reuniões de equipe nortearam o perfil profissional de formação e fizeram a dinâmica do cotidiano formativo.

Para atingir o perfil profissional, o trabalho de “re-formação” das atitudes foi intenso, ao se recuperarem as histórias de vida das alunas, as suas memórias de infância e principalmente as práticas nas creches. Pretendeu-se construir (ou podemos dizer que re-construímos) suas identidades profissionais e pessoais.

As avaliações processuais, formativas constantes, a consciência de que o processo de avaliação não é tarefa exclusiva do professor, mas faz parte do pensar autônomo, foram ferramentas eficazes das professoras do curso.

Este Projeto especial contou com a reformulação do projeto Normal já realizado, em relação à duração, ao aproveitamento da prática das creches como

estágio, como conteúdo de formação nas supervisões, e também com aulas de recuperação para o grupo das alunas nas férias escolares, realizadas por duas professoras do curso, que as conheciam muito bem e que trabalharam intensamente com as competências de Leitura e escrita e particularmente de compreensão leitora. A comunicação oral também foi considerada nesse trabalho de recuperação.

O Seminário interno mostrou aos participantes que conheciam o processo de formação das alunas como houve uma melhora da sua autoestima que foi resultado do curso. Fazer perguntas a partir da sua prática significa ter clareza do que não se sabe e demonstra a vontade de buscar conhecimentos que fazem parte do perfil do professor pesquisador que tem na sala de aula objeto de sua investigação. A seleção de temas das práticas de Educação Infantil, a elaboração da comunicação oral e as apresentações do seminário foram fontes de crescimento das alunas, tanto em relação aos conteúdos aprendidos como em relação à forma de se comunicar. As alunas aprenderam a comunicar os conteúdos considerando o contexto da situação. Os temas apresentados, a organização do tempo na creche; trabalho com a família; brincadeira na creche; linguagem visual; linguagem escrita e oral revelou a concepção de Educação, de ensino e aprendizagem e a importância do papel do professor.

O curso Normal “trans-formou” e formou-as como profissionais, integrando o cuidar/educar crianças. Aprenderam a observar as situações e levantar questões, a planejar e a desenvolver atividades, intervindo na concepção de Educação Infantil, a refletir sobre a prática considerando a intervenção realizada e a aprendizagem das crianças, a colocar-se em diferentes contextos, a trabalhar em equipe e a autogerenciar sua formação profissional.

O projeto Normal desenvolvido com as atendentes das creches mostrou a importância da mediação competente das professoras do curso entre o universo das alunas e os conteúdos de formação, conseguindo “trans-formá-las” em professoras, além de habilitá-las, para serem professoras de Educação Infantil como aponta a LDB nº.9.394/96.

Os resultados da pesquisa exploratória do Projeto de formação das Atendentes de Desenvolvimento Infantil das creches são sintetizados para sugerir elementos indicativos para um currículo inovador de formação de professores em Nível Superior. Um dos elementos importantes que caracterizam esses projetos

inovadores são os princípios epistemológicos voltados para a articulação entre a teoria e a prática profissional, sendo esta refletida pelos alunos a partir das suas ações em sala de aula, considerando planejamentos realizados, sempre por meio da supervisão de um professor. A inovação na formação de professores deve considerar a ampliação de ferramentas de aprendizagem para o processo de desenvolvimento dos alunos e apresenta a reflexão como instrumento imprescindível para monitorar e administrar a sua própria aprendizagem.

A mediação das professoras do curso visa à formação profissional considerando objetivos educacionais voltados para a construção de saberes e competências exigidos para a profissão. Segundo Libâneo (2004) os saberes são conhecimentos teóricos e práticos e as competências são as capacidades, habilidades, atitudes relacionadas a esses saberes, que permite o exercício da profissão. Consideradas as atitudes como objeto da formação significa construir a identidade profissional e pessoal dos professores. Neste sentido, tanto a seleção dos docentes, como a sua formação são fundamentais na concretização de um projeto pedagógico.

A concepção de avaliação formativa envolvendo observações, análise e retorno das produções realizadas pelos alunos devem fazer parte do processo de aprendizagem. Avalia-se, reflete-se para fazer intervenções para ajudar o aluno a aprender. Desenvolver a autoavaliação de aprendizagem é um instrumento importante na formação do aluno.

Assim, espero com esta dissertação, contribuir para todos os profissionais que trabalham com formação de professores em Nível Superior, com o segmento da Educação Infantil, tendo a certeza de que este estudo possa ser continuado, incorporando novas contribuições para que cada vez mais se formem professores conscientes do seu papel político-pedagógico, para formar alunos que pensem e atuem criticamente na construção de uma visão emancipadora da sociedade, acreditando na possibilidade de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRITO, Regina Giffoni Luz de. *Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola*. Texto apresentado na 31ª. Reunião da ANPED. São Paulo. 2008.
- CAMPOS, Maria Malta, *Profissionais de Educação Infantil: desafios para política educacional*. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani (orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003. p.151-161.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed: Porto Alegre, 2006.
- CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana e AUGUSTO, Silvana (orgs.). *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de professores*. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- CLAXTON, Guy. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FELDMANN, Marina Graziela. *Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento*. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani (orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, F. (org.) *A educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LERNER, D. *El lugar del conocimiento didáctico en la formación del profesor*. Palestra apresentada no Primeiro Seminário Internacional “Quem é o professor do Terceiro Milênio”. Bahia, agosto, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduFSCar, INEP, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da matemática*. Reflexões pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. em: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.95-114.

SCHÖN. Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. em: Nóvoa, Antonio. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.79-91.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books Inc, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *El maestro como profesional reflexivo em: Cuadernos de pedagogia, 220*. Barcelona: Editorial Fontalba, 1993.

#### DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº. 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01/99. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02/99. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.276 de 06 de dez. de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.554 de 07 de ago. de 2000. *Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica*. Brasília: 2000.

São Paulo (Estado) Deliberação CEE Nº 14/97. *Fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: 1997.

SÃO PAULO (Município) SME/DOT. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: 2007.

SÃO PAULO (Município). Parecer CME nº 15/01 - CP – Aprovado em 02/08/01. *Autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de educação infantil no sistema municipal de ensino*. São Paulo: 2001.

#### DOCUMENTOS INTERNOS

1. CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. *Projeto Cuidar e Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA (Associação Santo Agostinho)*. Curso de Formação de Professores de Educação infantil para profissionais das Creches da ASA. São Paulo: ISE VERA CRUZ, 2004/2005.
2. CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. *Projeto do Curso Normal Pós Médio: habilitação em Magistério – Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: CEVEC - Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1997/2003.

#### *Publicações*

1. CEVEC ACONTECE. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. ISE VERA CRUZ, n.24, set., 2004.
2. CEVEC ACONTECE. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. ISE VERA CRUZ, n.25, out., 2004.
3. CEVEC ACONTECE. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. ISE VERA CRUZ, n.31, jun., 2005.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção CIDInE).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRITO, Regina Giffoni Luz de. *Escola, cultura e clima: ambiguidades para administração escolar*. Tese de doutorado. PUC/SP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola*. Texto apresentado na 31ª. Reunião da ANPED. São Paulo: outubro de 2008.

CAMPOS, Maria Malta. *Profissionais de Educação Infantil: desafios para política educacional*. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani (orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003. p.151-161.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed: Porto Alegre, 2006.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana e AUGUSTO, Silvana (orgs.). *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de professores*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CLAXTON, Guy. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, jul. 2003. n.119. p. 85-113.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, maio. 1996. n. 97.

CRUZ, Maria Nazaré; SMOLKA, Ana Luiza. "Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa". em: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.) *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 67-84.

ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FELDMANN, Marina Graziela et al. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. em: *Olhar de professor*. Paraná: UEPG., 2004.

\_\_\_\_\_. *Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento*. apud: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani (orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d' água, 2006c.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 33ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006d.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.) *A educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. *Criar condições para aprender*. Modelo sócio-construtivista na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D. *El lugar del conocimiento didáctico en la formación del profesor*. Palestra apresentada no Primeiro Seminário Internacional “Quem é o professor do Terceiro Milênio”. Bahia, agosto, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. *O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, INEP, 2006. p.205-235.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MASETTO, Marcos. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Inovação na Educação Superior*. Botucatu: Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2004.

MAURI, T. et al. *Cuadernos de Educación: el curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Horsoni, 1990.

MELO, Guiomar Namó de. *Educação Escolar Brasileira. O que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduFSCar, INEP, 2003.

MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. INEP, São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

NÓVOA, Antonio. (org.) *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R.; Rossetti Ferreira, M.C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: 1993.

ONGARI, Bárbara e Molina, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da matemática*. Reflexões pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. apud: NÓVOA, Antonio (org.). Os

*professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.95-114.

PIMENTA, Garrido Selma (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIGAL, Luis. *A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI*. em: THURLER, Mônica G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em Educação infantil no Brasil*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – Núcleo de Publicações, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção CIDInE).

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN. Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. apud: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.79-91.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books Inc, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani (orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papyrus, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem. Construtivismo em aula*. Barcelona: Graó, 1989.

VASCONCELOS, Maria Lúcia; TEODORO, Antonio (orgs.). *Ensinar e aprender no Ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Maczkenzie, Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. *A Prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *El maestro como profesional reflexivo em: Cuadernos de pedagogia, 220*. Barcelona: Editorial Fontalba, 1993.

#### DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº. 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01/99. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02/99. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1/CP de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 115/99 de 19 de ago. de 1999. *Estabelece as normas para a organização dos Institutos Superiores de Educação*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 970/99. *Orienta a organização dos Institutos Superiores de Educação*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.276 de 06 de dez. de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.554 de 07 de ago. de 2000. *Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica*. Brasília: 2000.

SÃO PAULO (Município) SME/DOT. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: 2007.

SÃO PAULO (Estado) CEE/CEB. Parecer n.211/04 de 28 de jul. de 2004. *Consulta sobre habilitação profissional para Educação Infantil em nível médio na modalidade Normal*. São Paulo: 2004.

SÃO PAULO (Município). Parecer CME nº 15/01 – CP - Aprovado em 02/08/01. *Autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de educação infantil no sistema municipal de ensino*. São Paulo: 2001.

São Paulo (Estado) Deliberação CEE Nº 14/97. *Fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: 1997.

#### DOCUMENTOS INTERNOS

1. CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. *Projeto Cuidar e Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA (Associação Santo Agostinho)*. Curso de Formação de Professores de Educação infantil para profissionais das Creches da ASA. São Paulo: ISE VERA CRUZ, 2004/2005.

2. ISE Vera Cruz – Instituto Superior de Educação Vera Cruz. *Projeto do Curso de Pedagogia: Licenciatura em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar*. São Paulo: ISE Vera Cruz, 2006.
3. CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. *Projeto do Curso Normal Pós Médio: habilitação em Magistério – Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: CEVEC - Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1997/2003.
4. ISE Vera Cruz – Instituto Superior de Educação Vera Cruz. *Projeto do Curso de Curso Normal Superior: Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: ISE VERA CRUZ, 2003.

#### *Publicações*

4. CEVEC ACONTECE. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. ISE VERA CRUZ, n.24, set., 2004.
5. CEVEC ACONTECE. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. ISE VERA CRUZ, n.25, out., 2004.
6. CEVEC ACONTECE. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz. ISE VERA CRUZ, n.31, jun., 2005.

#### DOCUMENTOS TÉCNICOS

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – Apresentação*. Rio de Janeiro, 2005.
- BIBLIOTECA “PE. ALDEMAR MOREIRA”, S.J. *Manual para apresentação formal de trabalhos acadêmicos*. 2. ed. São Paulo, 2007.

# 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](#)