



Centro UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

DIRETORIA DE PESQUISA E PROGRAMAS

RELATÓRIO PARCIAL DE PESQUISA – PICPE-2010

Título do Projeto: A construção de saberes docentes e a elaboração da prática pedagógica

Coordenador: Ana Laura do Valle de Barros e Azevedo

RESUMO DA PESQUISA:

A pesquisa tem por objetivo conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores e compreender como eles organizam sua prática, ou seja, os elementos presentes na estruturação dela e que aspectos que constam na formação docente, bem como se se refletem no cotidiano escolar os saberes construídos ao longo de sua profissionalização. Por meio de um mapeamento das atividades propostas pelos docentes em duas instituições de educação infantil, a partir da observação do cotidiano escolar, da análise de documentos oficiais, e do que ocorre no interior desse espaço tão

significativo, a partir dessas e outras indagações, buscou-se investigar a qualidade da Educação Infantil oferecida pela rede oficial de ensino de Teresópolis.

Palavras chave: formação-docente; saberes- docentes; prática-pedagógica.

INTRODUÇÃO

Para realização da pesquisa, partiu-se de uma revisão da literatura recente, na qual se encontra uma produção significativa sobre o assunto, abordando uma multiplicidade de aspectos como a prática pedagógica docente, a construção de saberes pelos professores, a formação acadêmica e a apropriação do conhecimento na prática cotidiana. Dada a amplitude e diversidade de temas abordados, priorizamos esses aspectos, pois uma síntese geral da pesquisa está além das possibilidades do presente relatório. No entanto, o interesse se justifica em decorrência de sua importância quanto à possibilidade de trazer subsídios mais claros para o debate, visando à *melhoria da qualidade de* atendimento às crianças na Educação Infantil.

O estudo consistiu em analisar elementos da prática pedagógica de duas professoras da rede municipal de ensino de Teresópolis, que atuavam na Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos de idade.

O município encontra-se localizado a 80 km da capital do Estado do Rio de Janeiro. A população contabilizava 150.268 mil habitantes (IBGE, 2007), e registrava 23.000 crianças na faixa etária entre 6 e 14 anos. A rede municipal de ensino contava com 20.624 no ensino fundamental (2007) e 2.143 matrículas na pré-escola, atualmente este dado é de 2.236 alunos atendidos com idade entre 4 e 5 anos (Setor de Estatística PM Teresópolis/2011), em que se pode observar uma grande distância entre o número de crianças atendidas nas duas faixas etárias, ficando claro que a demanda está longe de ser atendida.

O acesso à Educação na faixa etária obrigatória, de 6 a 14 anos, tornou-se equitativo. No entanto, no que se refere à Educação Infantil, na faixa de 0 a 6 anos, a exemplo do que acontece no restante do país, em que somente 45,8% das crianças se encontram matriculadas, há um longo caminho a

percorrer. Fica evidente a necessidade de uma política específica de ampliação ao acesso a esse segmento, especificamente, a essa faixa etária, bem como atenção à qualidade dos serviços prestados.

Assim, a formação docente ganha espaço como mentora da qualidade dos serviços prestados. Contudo, a nossa experiência tem mostrado que os conhecimentos adquiridos, ainda que em nível superior, não são suficientes para garantir a qualidade necessária à Educação dos pequenos. A proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores do MEC, parte do pressuposto de que o conhecimento que o “professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: são conhecimentos de nível superior, no sentido de serem mais amplos do que os que se constroem até o ensino médio, tanto no que se refere à profundidade quanto ao grau de elaboração do saber. Portanto, além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles

articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área. Construindo situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, que vão constituindo em saberes cada vez mais complexos e abrangentes”.

Interessa-me, então, o olhar atento do docente, que investiga e busca o planejamento e realização de atividades significativas; que cuida de sua relação com as crianças, no dia a dia da escola, que é síntese do “eu” enquanto pessoa singular, que carrega na sua história afetividade, relacionamentos, estudos, uma relação com o conhecimento, com o poder, com a instituição, com a sociedade... o que influencia de alguma forma na construção de sua prática cotidiana. Elementos esses que pertencem a um tear em que fios se entrelaçam e fortalecem-se no dia a dia imbuídos de afetividade, solidariedade, sinceridade... valores, constituindo-se no *ethos* da profissionalização docente, o que nos instiga a conhecer os meandros dessa profissão.

A identificação, seleção e avaliação desses saberes que constituem a formação docente devem ser pautados pela sua relevância para a prática docente e manter permanente vinculação com ela. Ocorrem, nesse contexto, três tipos de transformação: a dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolarizados, no currículo escolar; a do currículo escolar – saber proposto – em saber ensinado ou currículo real, e, por fim, a do currículo real ensinado em aprendizagem real por parte daquele que aprende.

É interessante observar que os professores estruturam sua prática pedagógica baseados em suas experiências, enquanto alunos, estabelecendo como referência a forma como foram ensinados e nem sempre refletindo sobre a relação teoria e prática e as mudanças propostas pela literatura recente.

Durante a pesquisa, foi possível notar o quanto o livro didático se fez presente como elemento norteador da prática pedagógica, incidindo diretamente nas condições de autoria docente, processo de interação e encaminhamento da prática cotidiana.

Outro elemento importante a se observar foi a discrepância entre o discurso docente e a capacidade de reflexão e análise de sua prática pedagógica.

EMPECILHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Enquanto pesquisadora na área de Educação, reiteradamente, foi preciso lidar com as angústias e dificuldades dos professores e das escolas ao abrirem as portas da sala de aula a um trabalho de investigação.

Ao lado da motivação da pesquisa ter sido avaliada e aceita pela Instituição, em um programa de fomento à produção docente, Programa de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão (PICPE), oferecida pela UNIFESO - Centro Universitário Serra dos Órgãos, deparei-me com grandes dificuldades de ter que submetê-la à Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis, a mãos desconhecidas. O receio de uma leitura que não visualizasse na proposta, uma intenção genuína de conhecer melhor a prática dos docentes, trouxe-me angústias no período de interstício para aceitação da pesquisa.

Depois de um longo período de espera no que se refere à burocracia imposta pelos órgãos centrais quanto ao acesso à escola, outro igualmente foi destinado ao convencimento de professores para que aceitassem a presença da pesquisadora na sala de aula. O fato revela o quanto tampouco se tem a tradição de pesquisadores atuando no espaço educacional.

O período de observações transcorreu-se no ano de 2010, com a ajuda de uma monitora, durante visitas semanais às escolas, no período da manhã, a classes de crianças com cinco anos de idade, que completariam seis anos até o encerramento do ano letivo.

PROBLEMAS FÍSICOS E ESTRUTURAIS ENCONTRADOS NA ESCOLA “A”

Foram realizadas observações a partir do mês de abril até dezembro do corrente ano, em duas escolas consideradas de fácil acesso. A primeira escola observada denominou-se Escola A, e se localiza próximo à região central da cidade. O espaço físico das salas de aula é muito pequeno para atender

às necessidades de locomoção e movimentação das crianças. Além disso, não há um espaço específico ou área destinada para que as crianças pudessem brincar livremente. Há um espaço mínimo, cimentado, que fica entre o portão de entrada e a subida das escadas para as salas de aula. Não há sala de leituras ou bibliotecas, quadra de esportes ou qualquer espaço que as crianças possam permanecer de forma a realizar outras atividades, que não fiquem restritas ao espaço da sala de aula. Considerando que a instituição atende somente crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, em que a necessidade de brincadeiras, atividades físicas e movimento são prementes, multiplicam-se os agravantes no que se refere ao espaço físico.

Nessa escola, fica claro que as crianças não conseguem transitar livremente entre o mobiliário, constantemente esbarram em cadeiras e não há um espaço livre em classe para que a professora possa propor atividades coletivas. Percebe-se que a professora privilegia as atividades individuais, muito provavelmente, em função da organização do espaço e do desempenho das crianças nas atividades

avaliativas externas à escola. Embora possamos perceber a utilização de atividades coletivas, em grande parte das Escolas de Educação Infantil, observamos um movimento inverso; provavelmente, essas atitudes são sustentadas por uma concepção de educação refletida na formação docente em que o predomínio de atividades individualizadas de ensino atenderiam aos objetivos de preparar as crianças para um melhor desempenho nas avaliações escritas. Fica claro para o professor que umas das funções docentes é ser responsável pelo desempenho individual do aluno. Ou seja, há uma cultura escolar que secularmente organiza o espaço das salas de aula: a centralização na figura docente e carteiras e cadeiras dispostas de forma individual, ou seja, cada indivíduo deve desenvolver-se individualmente; em função de seu desempenho individual ele poderá progredir nos estudos. Todo esse discurso contraria os princípios balizados pela teoria sócio-histórica de que o indivíduo aprende melhor com os seus pares, imerso em uma cultura, a partir de atividades que tenham significado para ele.

Na medida em que oferecem um atendimento restrito e delimitado pelas condições do espaço físico, isso prejudica sobremaneira o desenvolvimento infantil. Não são observadas as reais dimensões entre as necessidades de cuidar e educar, incorrendo em um processo em que não se veem respeitados os direitos fundamentais das crianças de desenvolver o potencial infantil, de se ter instituições de Educação como um espaço de vivência significativa. Acaba por se tornar, muitas vezes, um espaço de confinamento em que se prioriza o desempenho cognitivo em detrimento dos demais aspectos como o físico, o social, afetivo, o lúdico, dentre outros etc.

Em visitas constantes a algumas das instituições de Educação Infantil, da rede municipal e, em uma das escolas pesquisadas, impressiona a precariedade das construções, em que grande parte apresenta condições inadequadas, no que se refere à escassa metragem das salas de aula, espaço limitado para refeitório, ausência de pátios cobertos e externos, para que as crianças possam fazer atividades e brincar, ausência de salas de leitura e/ou bibliotecas, dentre outros agravantes.

PROBLEMAS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS

Observa-se um total desrespeito às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, especificamente o conteúdo abordado pela Resolução nº 1/99 em que são estabelecidas as exigências para o funcionamento de creches e pré-escolas e delimitadas as características do espaço físico e equipamentos básicos para melhor atender às necessidades da infância.

É importante registrar o fato das instituições de Educação Infantil serem supervisionadas pelo município, e as Inspetoras de ensino, ocuparem cargos designados pela política local, inviabilizando assim as ações avaliativas quanto ao que é considerado adequado ao atendimento das crianças nessa faixa etária, bem como o poder de influência das decisões propostas por este segmento.

O atendimento inadequado às crianças nessa faixa etária tem trazido consequências para o desenvolvimento infantil que incidem posteriormente, além de outros fatores específicos, no baixo aproveitamento dos alunos no Ensino

Fundamental que vem sendo denunciado reiteradamente em artigos específicos e avaliações institucionais que visam diagnosticar o nível de conhecimento dos estudantes, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicados pelo Ministério da Educação, deixando claro, a queda no aproveitamento dos estudantes.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E ESTRUTURAIS - ESCOLA “B”

A segunda escola observada denominaremos Escola B. Também se localiza próximo à região central da cidade e apresenta um espaço físico adequado, bem distribuído, com refeitório, pátio coberto e outro externo, com parque e tanque de areia para as crianças brincarem. As salas de aula possuem um espaço amplo e há uma sala reservada para vídeo.

No que se refere ao atendimento às crianças, ambas as escolas apresentam uma concepção escolarizada de infância e de incongruência com relação à prática pedagógica, pois esta se fundamentava em livros didáticos selecionados pela

Secretaria de Educação e enviados às instituições de Educação Infantil, sem uma participação efetiva dos docentes nesse processo de escolha. Experiência essa que se iniciou no ano de 2010 e foi possível observar uma difícil aceitação e adaptação por parte dos professores envolvidos.

Fica claro que a padronização do uso de livros didáticos na Educação Infantil impõe ao docente a utilização de determinadas atividades que nem sempre são as mais adequadas ao desenvolvimento infantil, nesse caso crianças de 5 anos de idade, sujeitas a um regime de exercícios que priorizavam a leitura e escrita em detrimento dos demais aspectos que fazem parte do desenvolvimento infantil: físico, emocional, afetivo, social etc.

Foi interessante perceber que o uso desse instrumento para essa modalidade de ensino afeta, sobremaneira, a relação do professor com as crianças, de tal forma que o docente, ao invés de cultivar uma interação natural e espontânea com as crianças, dedica-se a cumprir as exigências de preencher o conteúdo e atividades abordadas nesses manuais. Essas atividades são estruturadas mais como

uma preparação para a aprendizagem da escrita de forma mecanicista, ignorando as necessidades da infância de um tempo livre para brincar e de desenvolver a linguagem escrita de forma significativa, em um projeto em que os infantes sintam necessidade de se comunicar por escrito.

É importante relembrar os estudos consagrados da linha histórico-cultural como os de Vygotsky, por exemplo, que nos mostram o quão imprescindível são os processos de interação nessa faixa etária. Tanto a relação que os alunos estabelecem com crianças em idades diferenciadas, pois são parceiros, muitas vezes, com mais conhecimentos, com experiências diversificadas, quanto a mediação do docente nesse espaço, organizando atividades significativas e promovendo a interação das crianças, torna-se primordial nesse processo para promover o desenvolvimento infantil.

O LIVRO DIDÁTICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No entanto, as normas e instruções da Secretaria de Educação que vislumbram nos livros didáticos um poder de

aprimoramento do aprendizado infantil, e um incremento nas médias dos alunos nas avaliações externas, não coadunam com os princípios de uma infância voltados para o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, social dentre outros aspectos. Menos ainda, com as ideias de que é preciso priorizar uma infância em que valores como a liberdade de expressão e opinião, igualdade, fraternidade, dentre outros, não fiquem somente inscritos nos planejamentos propostos, mas façam parte de um processo de vivenciar experiências diversificadas e significativas que possibilitem a construção da identidade do sujeito.

Há muito a literatura vem denunciando a ênfase nos aspectos cognitivos priorizados pelas instituições de ensino. Os ditames de uma política econômica em que prevalecem os princípios do neoliberalismo em que a relação de dominação exercida por questões econômicas ultrapassa o âmbito dos mercados e invade a educação, impõem restrições a um processo de emancipação.

A globalização tomou a cena e tornou-se uma tendência internacional do capitalismo, impondo uma

economia de mercado rentável para um grupo restrito, promovendo uma competição desenfreada, em que o Estado se exime de responsabilidade nas áreas sociais, trazendo como consequência a exclusão social, o desemprego e o aumento da miséria, como reitera Santos R. e Adrioli A.

É importante enfatizar o quanto a tendência tecnicista da década de 70, com seus projetos de eficiência, impôs regras à escola que mesmo sob os alçozes de uma escola democrática dos períodos posteriores, prevaleceram os cargos e hierarquias supostamente tidos como eficientes para o aprimoramento da educação.

FATORES QUE INFLUENCIAM NO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Ao analisarem os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Eliezer Pacheco (2004), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), e Lia Scholze, assessora de Relações Institucionais, também demonstram que a falta de formação do professor afeta diretamente o

desempenho do aluno. Os resultados do Saeb indicam que, quando o educador possui formação superior, a média obtida por estudantes na parte de leitura da prova é de 172 pontos e, quando a formação é secundária, a média cai para 157 pontos. Esses dados revelam a diferença entre o desempenho dos professores com licenciatura e sem esta formação, evidenciando a necessidade de qualificá-los.

No que se refere às escolas, uma análise da literatura mostra os principais problemas enfrentados por elas, entre os quais, destacamos: falta de infra-estrutura nas escolas, precariedade das instalações físicas – principalmente no que se refere à área de esportes e lazer, falta de funcionários (especialmente para limpeza e vigilância), formação precária do professor, pois a maioria não possui formação superior e pouquíssimos estados adotam uma política de formação em serviço. Em função da alta demanda para o Ensino Fundamental, visto ser obrigatório por lei, temos escolas que funcionam em quatro turnos, reduzindo o tempo de estudo da criança e estabelecendo um número excessivo de crianças em sala de aula. Além disso, existe a baixa qualidade e também

insuficiência dos equipamentos disponíveis, atraso no recebimento e insuficiência do material didático, muitas vezes de qualidade duvidosa ou utilizado de forma inadequada. Todos esses problemas têm dificultado o bom funcionamento da instituição escolar, não só em relação às suas atividades pedagógicas, como também a uma possível maior interação com as comunidades.

Algumas medidas vêm sendo tomadas, no entanto, não são suficientes para abranger a totalidade da educação brasileira, a qual possui um déficit no que se refere à qualificação profissional, o que exige dos poderes públicos políticas mais consistentes que possam tirar o Brasil dos últimos lugares na escala de qualificação de profissionais que atuam na educação básica e precisam ter uma formação superior, conforme indica a LDB 9394/96.

O QUE É PRECISO PARA REVERTER ESSA SITUAÇÃO

Para que se possa mudar o curso da história, seria necessária uma revisão do sistema de ensino e consequentemente o “repensar” a formação do educador.

Dados do MEC/Inep de 2005 apontam que somente 47,7% de docentes do Ensino Fundamental possuem curso superior no Brasil, já no Estado de São Paulo esse índice é bem maior, ficando em 72,8 % dos professores.¹

No que se refere à qualificação docente, especificamente à Educação Infantil no Estado de São Paulo, somente 63,6% dos professores da Pré-escola possuem nível superior e quanto aos professores de creche, esse nível cai para 38,8%. Quanto ao Brasil como um todo, esse índice gira em torno de 29% dos professores da creche que possuem nível superior e 40% da pré-escola atingiram esse grau de escolaridade (MEC/Inep - 2005).

Até mesmo para esta pequena parcela de docentes que chega ao nível superior, a qualidade de sua formação tem se apresentado precária. Em avaliações elaboradas pelo próprio Ministério da Educação constata-se que 70% dos professores aptos a lecionar no ensino básico do país se formaram em universidades privadas. Predomina uma

¹ Dados disponíveis em MEC/Inep, 2005, acesso em 10/07/2008:
www.deolhonaeducacao.org.br.

formação rápida, em tempo exíguo e muitas vezes aligeirada pelos principais problemas da educação.

As Universidades públicas são responsáveis por apenas 20% da formação dos professores, porcentagem muito pequena para alterar o quadro que se apresenta na educação. O fato de os professores formados em estabelecimentos privados obterem notas mais baixas do que os das públicas nas avaliações do MEC indica deficiências na formação daqueles, o que acaba comprometendo a qualidade do ensino, pois a maioria desses professores atua em escolas públicas (a maior empregadora).

As medidas tomadas pelo governo, por sua vez, se limitam a ampliar o pífio número de vagas nas universidades públicas existentes (que já são em número reduzido) e mantêm a “indústria” de produção de diplomas “a todo vapor”. Enfim, será que podemos fazer algo além da denúncia? Por nos constituirmos em uma sociedade tão sem capacidade de mobilização, os problemas se repetem, mudam de formato, endereço, mas continuam os mesmos em suas estruturas.

No que se refere especificamente à Teresópolis, observamos uma divergência quanto à formação docente e estrutura das instituições de Educação Infantil. Como relatado anteriormente, pudemos averiguar que grande parte dos professores não possui nível superior.

Outro aspecto que consideramos relevante ao visitar as instituições de Educação Infantil de Teresópolis refere-se à inadequação do espaço físico para que as crianças possam exercer suas atividades e permanecer durante o período em que se dedicam a aprender.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA A MELHORIA DO ENSINO

Os professores estão tão imersos em uma cultura escolar que se espera e se exige deles determinadas condutas e procedimentos que dificilmente conseguem pensar em formas de ensinar diversificadas ou proporcionar vivências significativas no espaço escolar que sejam diferentes das que ele comumente costuma participar. Assim, não lhe é dado o direito de pensar em organizar um espaço escolar de forma

diferenciada, pois a tradição cultural de organização da escola é tão forte, quanto a falta de uma formação contínua que lhe propicie pensar de forma diferente.

Por outro lado, por parte dos dirigentes da educação, não há uma tradição, especificamente na cidade de Teresópolis, em propor um espaço e tempo específicos de formação continuada que não seja realizada em forma de eventos, que muito provavelmente se tornam tão passageiros quanto as próprias ações esporádicas entendidas e propostas como formação. Não que sejamos contra atividades que se disponham a enriquecer os conhecimentos dos docentes, contudo já está mais que comprovado que atividades esporádicas de formação, pouco acrescentam no aprimoramento do trabalho docente e elas jamais podem ser substituídas por um trabalho de formação contínua como os que vêm sendo desenvolvidos nas redes de ensino oficiais de Minas Gerais e São Paulo, por exemplo, em que são instituídos tempos específicos em que o professor deve permanecer na escola para o preparo de atividades, planejamentos, troca de experiências, avaliações dentre outras atividades

imprescindíveis para o aprimoramento da formação docente e que incidem diretamente na qualidade de ensino proposta.

Outro exemplo claro em que os ditames do princípio da economia e da eficiência invadem a escola, é a quantidade de tempo que os alunos necessitam permanecer sentados nas carteiras, executando atividades escritas, preenchendo lacunas, em sua maioria, propostas por livros didáticos, como se supostamente fossem garantir um aumento quantitativo de aprendizagem cognitiva.

Um ponto interessante também a considerar é que o uso de livros didáticos, nessa faixa etária, tira do professor a capacidade de planejar atividades significativas para esse período da infância, roubando-lhe etapas de um processo de desenvolvimento da autonomia docente.

Se o livro didático fosse selecionado pelos professores, como um material de apoio para planejamento de suas práticas pedagógicas, poderíamos avaliar de outra forma a inserção desse instrumento de trabalho na Educação Infantil. Contudo, o que fica claro, é que há uma desconfiança generalizada na competência dos docentes e o mesmo é

utilizado como instrumento para suprir as chamadas "deficiências" com relação ao preparo destes para atuar no meio educacional.

Em nosso sistema de ensino, a etapa da Educação Infantil é vista, equivocadamente, por muitos dirigentes da educação e até órgãos institucionais como um preparo eficiente para a escolarização no Ensino Fundamental, "justificando" a presença de livros didáticos que supostamente aumentaria a quantidade de conhecimentos por parte do aluno e conseqüentemente o desempenho em avaliações institucionais, consideradas hoje, erroneamente, o retrato da educação.

Em literatura recente, podemos observar uma nítida mudança de paradigma na Educação Infantil (EDWARDS, C. e outros; DAHLBERG, G; e; SARMENTO, M. J. dentre outros) que ainda não foi apropriada pela maioria dos profissionais desse segmento nas instituições escolares, tendo em vista a falta de tradição das mesmas em utilizar os conhecimentos da literatura para elaborar planejamentos mais adequados ao

desenvolvimento da criança, considerando a produção acadêmica recente desenvolvida sobre a infância.

Na visão de muitos professores, algumas mudanças, como por exemplo, planejar brincadeiras criadas, dirigidas e protagonizadas pelas crianças, soaria como uma ausência do poder docente e um "laissez-faire" que não faz parte da organização do ensino. O fato de alguns alunos sequer andar e correr livremente em determinado espaço da sala de aula, muitas vezes é interpretado como inquietações relacionadas à difícil concentração das crianças nas atividades propostas, o que os leva a rotular as crianças como "incapazes", "com déficit cognitivo(s)", "hiperativas" e outras classificações que facilmente lançam mão para acomodar as dificuldades de lidar com as diferenças.

É importante deixar claro que existe, por um lado, uma cultura escolar impregnada de princípios da eficiência, do aumento de aprendizagem, de priorizar o desenvolvimento de aspectos cognitivos que dificilmente deixam espaço para vigorar outro sistema de organização da instituição escolar. Seja porque desconhecem outro modelo em que se poderiam

pautar a organização do ensino, seja porque veem reforçados os anseios de eficiência ditados por organismos institucionais como o MEC e até mesmo internacionais como a ONU que priorizam o número de aprovados e nas avaliações internacionais como o PISA para auferir a qualidade da Educação do país.

Assim, os sistemas de avaliação tão conhecidos como IDEB, SAEB, ENEM, Prova e Provinha Brasil dentre outros, levam-nos a questionar se temos um Sistema de Educação ou se prevalece a imposição de um Sistema de Avaliação que determina normas e regras em um efeito dominó que se inicia no Ensino Superior através do ENADE, atravessa o Ensino Médio por meio do ENEM e assola o Ensino Fundamental com o SAEB, Prova e Provinha Brasil.

Os belos discursos inscritos nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares ficam nas sombras dos imponentes órgãos institucionais que mantêm uma situação contraditória que favorece os ditames de uma rede internacional e globalizada, destinada a atender as exigências de formação de um perfil de trabalhador que atenda às regras de elaboração de produtos

e serviços de qualidade sem, contudo, analisar a formação a que estamos submetendo nossas crianças e jovens.

Obviamente que não podemos ignorar o fato de vivermos em uma sociedade em que o livre comércio predomina e que provavelmente sucumbiríamos enquanto nação se não procurássemos criar laços nessa rede tão complexa que se tornou o fenômeno da globalização.

Por outro lado, não queremos um retorno ao lirismo romântico de um tempo *sui generis* e não caberia mais perante a evolução do mundo pós-moderno caracterizado por uma rede de informações em que a tecnologia, a mídia, o capital, a mercantilização se instalaram de vez.

Contudo, a escola não pode ignorar esse contexto globalizado e ao lado dele a necessidade de desenvolver o potencial do sujeito de ver atendido as suas necessidades de desenvolvimento emocional, afetivo, social, cognitivo dentre outros. Questionamo-nos: mas estes aspectos já não têm sido tão balizados e tornaram-se *slogans* nos discursos, nos meios acadêmicos e das instituições escolares?

É interessante verificar que o “nó górdio” da questão se instaura justamente na discrepância que reside entre o conhecimento das mais avançadas teorias e a capacidade de interpretação e organização coerente da prática pedagógica. Enquanto pesquisadores, permanecemos, muitas vezes em uma posição confortável de criticar o que os professores faziam nas escolas sem, contudo, dar-lhes as mãos para a construção de uma educação diferenciada.

Percebo que falta nos comprometermos com o outro, com os professores, com as crianças, com a viabilização de uma mudança social que se inicia sem dúvida pela capacidade de reflexão, de repensar a prática, mas que vai além do discurso escrito e não pára por aí. É como se fosse uma ponte para alcançar o outro lado da margem, que sem essa teia que se ergue entrelaçada para fortalecer os laços da escola, não se conseguirá efetuar o nosso projeto de mudança social.

POR QUE NOSSA EDUCAÇÃO ESTÁ SUCATEADA?

Há uma ênfase na produção escrita que sequer a comunidade acadêmica é capaz de absorver e frutificar, tanto tempo e empenho gastos, sem se observar os devidos retornos...

Enquanto isso, a nossa Educação se torna cada vez mais sucateada, sem que haja uma transformação efetiva do seu papel social. Há uma massificação da sociedade que todos se eximem da responsabilidade sem, no entanto, buscarmos conjuntamente medidas efetivas que poderiam modificar os rumos da sociedade em que somos levados sem direção.

Podemos observar um fenômeno em que, crianças sejam elas de escola públicas ou particulares, com algumas exceções, suportam menos ir à escola e professores se arrastam para cumprir tarefas que há tempos não acreditam, sem, contudo poderem mudar uma vírgula, dada a tamanha complexidade que se tornou o sistema educacional, visto estar atrelado a um sistema avaliativo.

Houve um tempo em que os professores ficavam perplexos diante da disparidade de ensino oferecido em diversas regiões, em que a diferença de qualidade era

drástica, até mesmo em escolas vizinhas. O sistema de avaliação externa, com certeza ajudou a diagnosticar problemas específicos. No entanto, precisamos repensar o direcionamento do ensino, pois o oposto nem sempre é verdadeiro.

Recentemente, ao ler um artigo sobre a avaliação da escrita no ENEM, Schwartz e Oliveira (2010), explicitam que há uma valorização de práticas de ensino que tomam o gênero na sua pura forma linguística, perpetuando-se, assim, práticas de ensino artificiais em que eles são estudados isolados das práticas sociais nas quais se constituem. Destaca-se ao longo do tempo em que mantém uma proposta padronizada para a elaboração do discurso escrito, refletindo-se em uma cultura elitista em que a elaboração de dissertações e a capacidade de reflexão sobre determinados dados são os corolários deste processo, voltado a atender a disputa por algumas poucas vagas destinadas ao ensino público. Ignora-se toda a necessidade de construção e formação de uma Educação voltada aos princípios humanistas, de interação entre os pares, de construção de um conhecimento dialógico, que não

é somente cognitivo, mas que necessita manter os seus pilares em princípios valorativos, éticos, de igualdade e principalmente de ações humanizadoras, que priorizem vivências que enobreçam o ser humano, que se configurem enquanto construção de experiências diversificadas voltadas à vivência social e construção da identidade do sujeito.

No entanto, é importante perceber que essas mudanças não podem ser traduzidas e interpretadas como incrementos da prática como alguns projetos de trabalhos inovadores, mas isolados. Não estamos com isso desconsiderando a importância dos projetos, mas que eles precisam ser construídos de forma permanente em educação, transformados em vivências, experiências que não sejam didatizadas, escolarizadas... Mas que se busque vivenciar experiências diversificadas como se fossem membros de uma orquestra, unidos para produzir músicas como sinfonias que fluentemente tomam os nossos ouvidos e produzem, sons, imagens, significados que ultrapassam o plano do esquadramento metódico e se constituem em vivências significativas para uma determinada comunidade de uma

localidade e relevantes para a constituição da identidade do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações a respeito de transformações no sistema escolar ocorrem em função de um olhar sobre a história das práticas escolares que pouco tem se modificado. Não quero dizer com isso que a escola precisa se transformar em algo complexo e inatingível; pelo contrário, em algo simples como viver em harmonia com a natureza, em que dialogar, construir, relacionar-se, torne-se tão natural como a harmonia do canto dos pássaros se faz ouvir como uma bela melodia, em que guia um grupo de aves no céu que migram distâncias incomensuráveis em um processo harmonioso.

Isso não é possível de se realizar enquanto mantivermos as carteiras individuais, salas de aulas isoladas, cumprimento de tarefas cognitivas, professores no centro do processo. Chegou um tempo em que precisamos nos despojar de nossos cargos e hierarquias para que se possa fluir a experiência, a vivência, o dar as mãos.

E que não apareçam os velhos argumentos que “é necessário fazer o pagamento do professor hora-aula, que não se mexe em direitos adquiridos, etc.” Em uma sociedade em que estamos todos conectados em uma rede mundial de computadores, em que a tecnologia e a mídia se fazem relevantes nesse processo, não cabe mais à velha escola com suas disciplinas isoladas; é possível mudar desde que se tenha vontade política.

Óbvio que é necessário um trabalho de esclarecimento junto aos professores e que eles compreendam a necessidade de mudança e participem efetivamente, contribuindo para que esse processo se modifique. Professores não são "soldados formatados" para executar tarefas. Eles precisam conhecer de forma clara os problemas e ajudar a construir efetivamente as soluções durante todo o processo.

Nesse sentido é importante registrar a necessidade de uma formação contínua dos professores, que ainda não se efetivou na prática, e precisa ser assegurada institucionalmente nas escolas para que se possa trabalhar com a prática de forma reflexiva. É importante partir dos

conhecimentos e da prática pedagógica docente, dialogar com a teoria e buscar novas formas de se organizar o cotidiano das crianças e dos professores.

Uma perspectiva em que o professor tenha mais autonomia e uma imprescindível formação continuada são os princípios desta nova jornada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral. (org.) O mundo da escrita no universo da pequena infância. Coleção - Polêmicas do nosso tempo, 93. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman, 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: agosto, 1994.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Machado, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In Nicolau, Marieta L. M. (org.) Principais perspectivas norteadoras das atuais políticas educacionais de diversos países e suas implicações nas propostas curriculares para as instituições de educação infantil. Material PEC-MUNICÍPIOS, São Paulo: USP e PUC – SP, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAHLBERG, Gunilla e outros. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana C. C. e MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

EDWARDS, C. e outros As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Entre o singular e o plural: relação com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FREITAS, H. C. Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, B A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de Pesquisa (81), São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1992, p.70-4.

_____ e NUNES, Marina Muniz R. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos. Fundação Carlos Chagas, Relatório final: Pedagogia, 30/08/08.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Conferência proferida no Primeiro Seminário de Educação de Campinas em 15/07/01. Mimeo.

LEAL, Telma Ferraz e outros. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. Disponível em: www.mec.gov.br –Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da educação, 2006.

MACEDO, Lino de. Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Lino de. Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005

MAUÉS, O. Cabral Reformas internacionais da educação e formação de professores.

Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003.

MENDES, E. Gonçalves. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: Reunião anual da ANPEd, GT: Educação Especial n. 15. Agência Financiadora: CNPq. Apresentação de

MORIN, E. A religação dos saberes. O desafio do século XXI. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSS, Peter, Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado e KRASILCHIK Myriam (org) Uma experiência de formação de professores na USP. PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção: Docência em Formação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & KISHIMOTO, T.M. (Orgs.) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de e ZÁKIA, S. (2007) “Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados”, Relatório de pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), apoio FAPESP.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & KISHIMOTO, T.M. (Orgs.) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson, 2002.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ . Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, R. e ANDRIOLI A. I. *Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar.* Revista Iberoamericana de Educación..

SEBARROJA, Jaume C. (et, al.) Pedagogos do Século XX. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A.(Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, 158p.

SCHWARTZ, C. M. e OLIVEIRA. *A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: anped; GT 10. Out. de 2010.*

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed., 1991.

_____ . Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 1991.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Denise Trento R. de Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa V. 32, n. 3, São Paulo set./dez. 2006.

UNESCO (2006). Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Relatório: "Educação para Todos 2006: Professores e a Qualidade da Educação: Avaliação das Necessidades Globais até 2015". Disponível em www.unesco.org. Acesso em 11/08/06.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico. Tese (Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.