



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SARAH RODRIGUES SIMÕES DOS SANTOS

**PARÂMETROS EM AÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA ÁREA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

LONDRINA
2009

SARAH RODRIGUES SIMÕES DOS SANTOS

**PARÂMETROS EM AÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA ÁREA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof^a. Heloisa Toshie Irie
Saito

LONDRINA
2009

SARAH RODRIGUES SIMÕES DOS SANTOS

**PARÂMETROS EM AÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA ÁREA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Heloisa Toshie Irie Saito

Prof. Orientador

Universidade Estadual de Londrina

Gilmara Lupion Moreno

Prof. Componente da Banca

Universidade Estadual de Londrina

Marta Regina Furlan de Oliveira

Prof. Componente da Banca

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiro a Deus que me deu força e sabedoria. A minha família que soube ter paciência e a minha orientadora que me auxiliou no processo de busca do conhecimento.

SANTOS, Sarah R. Simões. **Parâmetros em Ação: uma análise sobre a formação continuada do profissional da área de Educação Infantil**. 2009. 51 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre o processo de formação continuada para professores da educação infantil, com o intuito de verificar quais os êxitos que a formação continuada pode propiciar para o docente na sua atuação em sala de aula. Para isso analisamos as propostas apresentadas no Projeto Parâmetros em Ação, que é uma proposta de formação continuada do governo federal. Através desse estudo pretendemos entender a importância que a formação continuada pode gerar na atuação em sala de aula e desse modo contribuir para uma aprendizagem significativa para os alunos.

Palavras-chave: Formação docente. Formação continuada. Educação Infantil. Aprendizagem significativa.

sumário

1 INTRODUÇÃO	1
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXIGÊNCIA OU NECESSIDADE?	4
3 O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS.....	49

1 . INTRODUÇÃO

Como já havia pesquisado sobre a formação para professores da educação infantil na disciplina de metodologia científica, interessei-me pelo assunto, pois quero atuar neste segmento. Sendo assim através desse trabalho, irei aprofundar meus conhecimentos prévios, sistematizando-os com a pesquisa que irei realizar, a qual vai contribuir cientificamente, pessoalmente e profissionalmente no decorrer dos meus estudos, possibilitando uma aprendizagem qualitativa, com um bom referencial teórico.

Nosso tema se enquadra na área de Formação para a Educação infantil. O assunto selecionado diz respeito à formação de professores na Educação Infantil, que atualmente vem sendo discutido com mais ênfase em palestras, debates e encontros educacionais. Um novo perfil desse profissional (competente, habilidoso, polivalente, entre outros) vem sendo traçado, desde sua formação, existindo a necessidade de formar os docentes para que os mesmos respeitem as fases de desenvolvimento da criança e que sejam capacitados para desenvolver uma aprendizagem significativa, que requer um olhar voltado para a particularidade da criança.

Nesse processo de formação profissional consideramos também a necessidade da formação prática, que aliada ao conhecimento teórico, é importante para que o docente possa visualizar e participar previamente do seu campo de atuação, podendo adquirir um pouco de experiência para seu futuro trabalho.

Pensamos que para a formação do docente ser alcançada de maneira mais qualificada, é necessário que os cursos de capacitação desse

profissional contribuam para o desenvolvimento de seu senso crítico e que o mesmo tenha competência para exercer sua função, dominando os conteúdos referentes à sua área e com isso ter um bom desempenho em relação às crianças, contribuindo para o crescimento íntegro das mesmas, levando em consideração suas características sociais, a família e as mudanças comportamentais decorrentes de uma nova sociedade individualista.

Devido às exigências existentes oriundas de uma sociedade em constante evolução tecnológica, econômica, cultural, entre outras, o educador infantil deve se aprofundar em estudos continuados, com realização de trabalhos coletivos, melhorando sua atuação como professor, e, conseqüentemente, sua melhor contribuição para ensino eficaz aos aprendizes. Isso possibilitará nos pequenos a capacidade de interagir com o mundo e a compreensão de si mesmo, garantindo, assim, uma base educativa de qualidade, que atenda as necessidades das crianças, proporcionando a elas o direito à educação e à infância.

Para aprimorar nossos conceitos sobre a importância da formação docente tomaremos como base as temáticas e práticas propostas pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, que é uma proposta única de formação do governo, aliado ao Referencial Curricular Nacional, como um plano de formação continuada dos Referenciais Nacionais. Nesse processo verificaremos as implicações desse projeto para a boa formação do docente na Educação Infantil.

Assim, o objetivo desse trabalho é analisar a formação continuada do professor da educação infantil, levando em consideração as idéias apresentadas pelo projeto Parâmetros em Ação, promovido pelo

Ministério da Educação, verificando seus conteúdos, didáticas, atividades, de modo a perceber as implicações positivas e negativas que este trabalho oferece, como complementação para a formação do professor infantil.

Para alcançar tal objetivo no capítulo um discutiremos a formação docente de uma forma geral, contemplando as variadas categorias: a inicial, em serviço e a continuada. Primeiramente iremos apresentar o que alguns autores trazem sobre a formulação da grade curricular nos cursos de formação, que segundo eles não aproximam os conteúdos das disciplinas com o contexto vivido pelo aluno. Em seguida discutiremos sobre a importância da prática pedagógica nos cursos, que aliada ao embasamento teórico deve também propiciar um tempo maior para os futuros professores em contato com a realidade de seu campo de atuação através dos estágios. Por último mostraremos o que as políticas educacionais e os documentos legais dizem sobre a formação docente, quais as políticas destinadas à educação.

No capítulo dois discutiremos o programa Parâmetros em Ação e a análise feita sobre ele. Como nosso tema é direcionado para a educação infantil, iremos focalizar nossa discussão na formação de docentes para crianças de 0 a 6 anos, já que o projeto também abrange outros níveis e modalidades: professores que atuam no ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, na educação indígena e na educação com jovens e adultos. Também podem participar do projeto especialistas em educação, como: diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, supervisores, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros.

2 . A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXIGÊNCIA OU NECESSIDADE?

Neste primeiro capítulo iremos enfatizar a formação de professores de uma forma geral, destacando alguns pontos que são pertinentes sobre o processo de formação inicial, em serviço e a formação continuada. Primeiramente apresentaremos o entendimento de alguns autores sobre a ênfase teórica dada aos currículos dos cursos de pedagogia, os quais não conseguem estabelecer relação com o contexto vivido pela criança, trabalhando vários temas não focando para o domínio de um saber específico da área de atuação, o que dificulta o fazer docente.

A segunda questão que apontaremos é sobre a prática pedagógica que exige do profissional um conhecimento articulado com os conceitos sistematizados, para que sua ação em sala de aula possa produzir pensamentos críticos e reflexivos. Desse modo as experiências do cotidiano e

as atualizações teóricas podem contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Por último focaremos as políticas educacionais e as contribuições dos documentos legais – a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – no que se refere à formação docente, de forma a verificar a necessidade de padronizar as exigências que se referem ao campo de atuação do professor. Esse aparato legal vem direcionar as escolas e professores sobre como atuar em sala de aula, como trabalhar as temáticas propostas aplicando os conteúdos de forma contextualizada.

Segundo Kishimoto (2002), os cursos de formação a nível de graduação – Pedagogia ou Normal Superior – que preparam os professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais foram criados por uma política pública atrelada a acordos internacionais. A LDB enfoca em seu documento¹ que o professor para estar habilitado a atuar na Educação Infantil, deve estar formado em nível superior, no curso de Pedagogia, ou em nível médio pela modalidade Normal.

A dúvida existente está no fato de que a formação do professor deve ser de responsabilidade das universidades, por meio do curso de pedagogia, ou em centros de formação profissional, separados da universidade.

Uma das críticas de acordo com Kishimoto (2002) é a formulação do currículo para a educação infantil que é organizada de forma

¹ Art. 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 de educação, 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.

disciplinar e não trabalha com conteúdos ligados à realidade da criança, que é construída diariamente no ambiente escolar. Defende que as situações desenvolvidas em sala compreendem o brincar, o desenhar e o pintar, a observação e a manipulação de objetos, e assim a criança aprende brincando. No entanto, comenta que os cursos de formação não priorizam o brincar na grade curricular e quando o fazem enfatizam a base teórica que não é suficiente para o bom desenvolvimento da aprendizagem que inclua o brincar como instrumento de ensino.

Como aponta essa mesma autora o curso de pedagogia detém várias disciplinas, no entanto é necessário focalizar um saber específico, delimitando os conteúdos na grade curricular por cada nível de educação: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, gestão, entre outros. Com isso se distancia de um estudo específico, abordando vários assuntos para formar todos os níveis de profissionais, deixando a desejar uma melhor compreensão do saber e fazer pedagógicos.

Kishimoto cita Perrenoud (2002) mostrando que o mesmo sugere que a pesquisa se difere da prática reflexiva. A primeira “cuida de fatos, processos, sistemas educativos e de todos os aspectos da prática pedagógica para descrever e explicar”, e a segunda “o professor reflexivo dirige o olhar para seu contexto imediato para compreender, regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular vista de seu interior” (2002, p. 111).

Sabemos que os cursos de formação além de formar o professor com uma base teórica reflexiva devem também oferecer subsídios que o levem a atuar em sala de aula. Dessa maneira entendemos que não se pode formar o professor da Educação Infantil a partir de uma base curricular

que não considera as particularidades da criança.

Nesse sentido, os cursos de formação deveriam ensinar os conceitos das atividades que são desenvolvidas no interior da sala de aula, como aplicar as atividades, como visualizar se a criança compreendeu, como estar preparado para a reação do aluno. Sabemos que cada criança tem suas particularidades, por isso acreditamos que se no curso de graduação houver uma preparação para o professor no sentido de saber o que pode acontecer dentro de uma sala de aula, poderá auxiliá-lo na sua prática docente. Entendemos também que não se pode generalizar esses acontecimentos, pois se trata de seres humanos, que não são determinados, mas a rotina das escolas infantis e as crianças possuem algumas características semelhantes que se conhecidas podem contribuir para um melhor fazer pedagógico.

Defendemos que a criança constrói seu conhecimento diariamente no espaço escolar e por esse motivo o docente infantil deveria compreender esse processo de construção, para poder organizar os conteúdos de forma que beneficiasse o entendimento da criança, relacionando as tarefas entre si.

Outra questão apontada por Kishimoto (2002) diz respeito à condução da prática pedagógica nos cursos de formação que oferecem pouco tempo para o aluno observar o ambiente das crianças, em instituições de educação infantil. Na visão dessa autora priorizam-se os estudos teóricos dentro das universidades ou centros de formação, “mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem” (p. 109).

Esse comentário nos mostra que a Universidade investe em

pesquisa buscando tornar o aluno um pesquisador não o aproximando da realidade de seu ambiente de atuação, porém entendemos que é necessário articular a pesquisa com a prática pedagógica para uma melhor compreensão da mesma e para um melhor entendimento do contexto da sala de aula.

Ainda de acordo com Kishimoto (2002), a maioria dos docentes das Universidades não levam o aluno ao campo prático, aplicando os conteúdos somente em sala de aula, principalmente os relacionados à área de psicologia. Para ser compreendida corretamente, a teoria psicológica deve ser aplicada juntamente ao contexto escolar, que devido a sua complexidade, torna o embasamento teórico insuficiente. Isso impede que o aluno amplie seus conhecimentos adquiridos relacionando-os com a prática. Diante disso “atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional” (KISHIMOTO, 2002, p.111).

Acreditamos que as críticas às universidades são relevantes, pois de acordo com a experiência trilhada como discente, as disciplinas trabalhadas no curso de pedagogia limitam-se a fundamentação teórica da pesquisa, sem se preocupar em entender e aprender como se faz pesquisa ligada diretamente às rotinas escolares, ou seja, a aprendizagem e a relação professor e aluno.

Desse modo, de acordo com Perrenoud (2002) os cursos que formam o professor infantil, seja pedagogia ou normal superior, devem se atentar em formar um professor pesquisador conhecedor do campo de atuação, disponibilizando ao aluno uma boa estrutura de pesquisa e profissionais capacitados que propiciem a investigação científica a qual se faz

necessária ao perfil profissional de todo professor.

Segundo esse autor no que se refere à prática pedagógica, é imprescindível que seja reconhecida como disciplina própria, pois nos currículos escolares ela se faz presente em algumas matérias, não tem autonomia própria. Isso acontece pela visão errada que os cursos de formação têm sobre a importância da prática desde o início do curso, enfraquecendo sua ação e impossibilitando sua atuação como ferramenta indispensável para a formação do futuro professor.

Cabe ressaltar que, no nosso entendimento, a prática pedagógica só terá efeito se apoiada à fundamentação teórica que abre caminhos para a interpretação da realidade escolar, juntamente com a compreensão da infância, da escola e dos conteúdos curriculares. Desse modo os subsídios teóricos permitem observar e selecionar dados, levando em conta a diversidade e a complexidade encontradas no espaço escolar, tornando a sistematização da prática pedagógica trabalhosa, porém essencial para o entendimento das relações entre teoria e prática.

Ou seja, o aprofundamento das questões que envolvem a prática pedagógica deve ser trabalhado, pois não adianta apontar as características da criança, sem ter preparação teórica e prática, com a finalidade de contribuir para uma mudança no campo pedagógico, compreendendo o processo como um todo.

Uma outra questão apontada como deficitária nos cursos de formação por Kishimoto (2002, p.113) refere-se à formação específica que deve ter o professor infantil, pois a estrutura curricular dos cursos não é específica à área da infância. Assim comenta sobre a necessidade de repensar

na distribuição das disciplinas em cada nível de ensino, seja para o educador infantil, seja para o educador das séries iniciais. Normalmente as matérias são desenvolvidas para a formação geral do professor. Sendo assim:

prevalece na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, geografia, etc) (KISHIMOTO, 2002, p.113).

Essa organização curricular impede a especificidade do ensino e forma profissionais com uma bagagem teórica volumosa, devido ao excesso de disciplinas teóricas, sem ligação com a prática pedagógica. “O desafio do nível superior é reforçar a reflexão crítica a fim de se contrapor ao tecnicismo da prática” (KISHIMOTO, 2002, p.113).

Dessa forma acreditamos que o desafio de perceber a criança como sujeito ativo na sociedade é inerente ao trabalho do professor infantil que agrega os conhecimentos prévios da criança formalizando com os seus. É necessário ir além das visões críticas, usando-as como base de transformação em sala de aula, aperfeiçoando a qualidade da educação para a criança. E através da interação das universidades, escolas, famílias e alunos, dar continuidade à formação inicial, visando a constante atualização dos conceitos, para poder aplicá-los no cotidiano educativo.

Diante dessas colocações e das nossas percepções, percebemos que os cursos de formação dispõem de uma proposta curricular fragmentada, dividida por disciplinas que não se interagem entre si, e os estágios, por serem insuficientes, pouco contribuem para uma visão mais aproximada da realidade escolar. Normalmente os alunos são preparados teoricamente, o que nos faz refletir que existe a necessidade dos cursos de

formação propiciarem o contato direto dos acadêmicos nas instituições infantis desde o início do curso, pois assim eles podem analisar o contexto dessas crianças, familiarizando-se com o ambiente que provavelmente irão atuar.

Para que isso ocorra entendemos que é necessário um enfoque maior nos cursos de formação quanto ao fato de conhecer o espaço escolar infantil, para aproximar mais o aluno da realidade da profissão do docente e da prática pedagógica para refletir sobre ela.

Por isso acreditamos que os cursos de formação devem disponibilizar um tempo maior para a realização de estágios nas escolas para que assim o futuro docente possa ter uma melhor preparação com questões que envolvem a prática pedagógica, tais como: fazer pesquisas, planejamentos, aprender com as relações entre professor-aluno, entre outros. Para reforçar esse comentário citamos Paschoal e Aquino (2007), as quais enfatizam:

talvez o grande desafio dos cursos de formação de professores, hoje, no Brasil, seja o de preparar um profissional altamente qualificado, principalmente, no que diz respeito à pesquisa e à reflexão da própria prática pedagógica (2007, p.194).

Existindo a necessidade de formar esse profissional altamente qualificado como destacam as autoras, buscamos os documentos oficiais sobre educação infantil, os quais subsidiam direitos da criança e deveres dos docentes.

Nota-se ao longo da história o desenvolvimento de leis no que tange a Educação Infantil e os direitos da criança, tais como, em 1975 a realização do primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar feita pelo MEC, passando por 1979, ano Internacional da criança, pela Constituinte de

1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Mas será que é dedicada a devida responsabilidade para a educação da criança com o intuito de formá-la como sujeito íntegro e participativo, valorizando-a como um pequeno cidadão ou cidadã, dotados de idéias rudimentares que devem ser consideradas e avaliadas, para que a partir disso seja desenvolvido o intelectual da criança, assegurando seu direito à educação e infância?

A Constituição Federal de 1988² garante o direito da criança à educação, mas não é suficiente, pois o acesso às oportunidades não incluem todas as classes sociais. Os documentos que suportam o ato pedagógico, muitas vezes não conduzem a ação do docente como reflexiva.

As políticas destinadas à Educação Infantil muitas vezes são ricas nos planejamentos de suas ações, mas a concretização do trabalho deixa a desejar. Notamos isso na má distribuição de verbas do governo que por meio disso não possibilita investimento melhor no campo da educação como: contratação de profissionais mais qualificados (prefere-se os menos qualificados, pois o nível de salário se torna mais baixo), investimento em infraestrutura (salas adequadas, espaço para leitura, pátio para recreação, etc.) e investimento em materiais (livros, carteiras). Diante disso percebemos que os discursos governamentais que envolvem a educação muitas vezes são discutidos por interesses políticos, pois se trata de um tema que interessa à população e que é importante para o desenvolvimento da sociedade, entretanto notamos que nem todas as propostas difundidas se efetivam, pois não

² São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988, título II, capítulo II, art. 6º).

atendem as peculiaridades e necessidades de um ensino de boa qualidade.

O Fundef³ e a má distribuição de recursos para a Educação Infantil têm dificultado o atendimento às crianças, e com isso muitas vezes o próprio município⁴ tem que contornar a situação, desenvolvendo estratégias para suprir as necessidades básicas que as políticas deixam de investir.

Muitas vezes as leis da educação dificultam o entendimento de suas propostas devido à falta de clareza e a presença de flexibilidade frente às questões que norteiam o processo educativo. Kramer enfatiza:

Resoluções e Deliberações estaduais e municipais muitas vezes se conflitam com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, provocando nos profissionais – em especial aqueles que atuam em creches e pré-escolas – incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada (2002, p.119).

A divergência dos documentos no que se refere à formação do docente exigindo a formação em nível superior, porém aceitando-se a modalidade normal em nível médio, contribuem para uma compreensão inadequada por parte dos professores, pois propiciam leituras diferenciadas sobre as exigências que são atribuídas à formação do profissional infantil e sua atuação nas creches e pré-escolas, bem como ao funcionamento das escolas de educação infantil, que devido a estas diferentes concepções, não se

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º4, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

⁴ A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

enquadram suficientemente ao atendimento às crianças, pois algumas, às vezes contratam profissionais que não estão formados e totalmente preparados para assumir uma sala.

A discordância citada anteriormente nos leva a entender que no campo de atuação do professor infantil, o trabalho desenvolvido é diferenciado pela instrução escolar. Nas creches comunitárias, por exemplo, os profissionais que trabalham com uma boa parte de crianças menores de 6 anos não são formados para atuar. Isso acontece por algumas razões, seja pela não participação do poder público o qual não propicia recursos suficientes para a contratação de profissionais capacitados para trabalhar, ou muitas vezes pelo preconceito de que para se trabalhar com crianças da educação infantil não precisa ter formação, pois essa idade requer somente cuidados, dessa maneira qualquer pessoa pode fazê-lo. Mas isso não acontece somente nas creches, escolas particulares muitas vezes não seguem as exigências da legislação quanto à instalação correta e a formação do professor.

Diante dessas dificuldades observamos que as políticas públicas destinadas à educação deveriam atentar-se ao fato específico do trabalho que envolve crianças de 0 a 6 anos, a compreensão e aceitação da criança como cidadã, dotada de direitos que garantem a sua participação nas relações sociais disponibilizando para a formação do docente essa visão de caráter único e específico do conhecer sobre a criança, pois acreditamos que o conhecimento da infância é um dos elementos norteadores de sua atuação na área de educação infantil.

A atual LDB 9.394 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996. Uma das mudanças que

ocorreram em relação às leis anteriores, diz respeito à inclusão da educação infantil⁵, creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica.

A partir do funcionamento dessa lei, urge a necessidade de se criar condições para que os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos, venham adquirir direitos como docente (professor), explicitados no título IV, art.67 no qual diz que são direitos: plano de carreira, piso salarial, possibilidade de licenciamento com finalidade de aperfeiçoamento profissional, progressão na carreira baseada na titulação, habilitação ou avaliação, condições adequadas de trabalho e ingresso por concurso público. Quanto ao nível de formação: nível superior (Graduação em Pedagogia ou curso de pós-graduação), admitida a formação em nível médio na modalidade Normal (art.62).

Analisando o documento da LDB, percebemos segundo Machado (2000), uma característica positiva quando valoriza as particularidades da criança, que antes não eram enfocadas nos cursos de formação. Tal afirmação é baseada no seguinte comentário:

com as determinações contidas na LDB, a formação específica dos profissionais de educação infantil passa a merecer um destaque especial, tendo em vista seu caráter de pré-requisito para o exercício de funções docentes e não docentes. Ademais, as prescrições legais sobre a educação infantil conduzem à inclusão de temas peculiares à formação dos que trabalham na área tais como desenvolvimento infantil e montagem de projetos pedagógicos, sempre tendo em mente a faixa etária que vai do nascimento aos 6 anos (MACHADO, 2000, p.194).

A partir de então o caráter específico na formação do profissional infantil é considerado necessário para um bom desempenho em

⁵ A educação escolar compõe-se de: I . educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II . educação superior. (Brasil, 1996, título V, cap. I, art. 21, incisos I e II).

atuar, conhecendo os aspectos inerentes a infância e abordando temas que conduzem ao entendimento do universo infantil.

Na seção II, art.29, da LDB, observamos a profundidade e complexidade ao tratamento de crianças de 0 a 6 anos, que exige do educador uma gama de conhecimentos que compreendam o universo infantil em sua totalidade, tais como aspectos físico, psicológico, intelectual e social, estendendo sua ação com a família e o contexto inserido. Para explicitar melhor essa preocupação da LDB no aspecto de entender a criança, recorreremos a esta fala: “Até a promulgação da LDB, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita incorporar temas relativos ao cuidado e à educação” (MACHADO, 2000, p.194).

Na leitura feita sobre os deveres das instituições de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, verificamos a necessidade dos cursos de formação propiciarem disciplinas que possibilitem a participação dos futuros docentes desde a construção e planejamentos de aulas juntos com a coordenação da escola, explicitando a importância do trabalho coletivo com realizações concretas, como por exemplo, elaboração de planejamento de aula em grupos, salientando que o desenrolar deste trabalho requer dos profissionais conhecimento sobre as propostas pedagógicas de cada escola.

Desse modo acreditamos que o processo inicial de formação de professores não pode ser o único elemento que o educador tenha em seu currículo. O aperfeiçoamento de seu trabalho deve ser constante, pois o desenvolvimento da sociedade é constante, as exigências no campo educacional são muitas; ao professor são atribuídas diversas tarefas, desde o

ensinar valores básicos de rotina, como comportamento, postura, respeito, até saberes científicos. Dessa forma vemos que cabe ao educador o compromisso de suprir muitas vezes a ausência do contexto familiar na educação da criança, bem como levá-la a uma aprendizagem que a transforme e sirva de base para sua vida em sociedade.

Com isso devido a falhas no processo de formação inicial, a mesma deve ser continuada, ampliando o horizonte de conhecimentos, para que possa satisfazer as necessidades da educação, pois se trata de uma profissão que exige formação constante, para assim tentar melhorar o ensino e garantir o atendimento de qualidade para a criança.

Percebemos assim que a idéia central dos cursos de formação, tanto inicial como continuada, deve atentar-se para o desenvolvimento de habilidades, competências, tais como: estar apto para resolver situações conflituosas que possam ocorrer em sala de aula, saber dialogar, aplicar atividades que envolvam brincadeiras e conhecimentos específicos sobre a infância. Dessa forma entendemos que o profissional se aproxima mais da realidade escolar.

De acordo com Linhares (2004), vemos que a formação continuada se enquadra como política pública, pois no contexto político a educação sofre com os reflexos negativos da política neoliberal, que torna o campo educacional um mercado competitivo que ignora as concepções democráticas. Seguindo a lógica do mercado, as características que compõem a educação passam a ser: agilidade, produtividade, habilidade, competência, concorrência e flexibilidade. Diante dessas concepções entendemos que não se prioriza o saber aprofundado e constante, pois a preocupação maior é

preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, atendendo as características citadas acima, não valorizando a construção do conhecimento para o desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo. Dessa forma esse despreparo do profissional atingirá o seu fazer docente repassando para os alunos o que ele aprendeu insuficientemente.

Notamos que as instituições que formam esses profissionais visam o lucro nas pessoas; quanto mais, melhor produção. Para garantir seu lucro, elas entram nessa lógica de mercado e competem entre si, oferecendo acesso facilitado sem considerar as reais condições que possam contribuir para a formação do sujeito reflexivo e atento as exigências de sua realidade.

Nesta concepção percebemos o interesse das iniciativas privadas, a quantificação, ou seja, a valorização de números de pessoas (quantas estão formadas e qual o tempo que levam para se formar).

Nesse sentido constatamos a desconsideração do Estado em relação à educação, pois a preocupação está voltada à diminuição de custos, nos números que são apresentados e não na qualidade de ensino. O intuito é de que o Estado exerça o papel de avaliador, reduzindo assim a sua participação direta nas políticas educacionais. Essa afirmação está baseada na seguinte fala:

o conteúdo da educação (o quê), o seu sentido político (para quê/para quem) e as condições em que se realizam as práticas educativas (como) passam a ter menos relevância, pois a ênfase recai sobre a quantidade de pessoas formadas (quanto), o tempo da duração da formação (em quanto tempo) e os gastos daí decorrentes (a que custo). Uma das principais orientações é justamente a de reduzir a participação direta do Estado como formulador, financiador e gestor das políticas educacionais, dando-lhe o caráter de agente controlador e avaliador (LINHARES, 2004, p.119).

Se o educador não está sendo bem preparado e valorizado pela sua profissão, conseqüentemente sua atuação não será satisfatória e nem comprometida. Dessa forma não é priorizado por parte das políticas educacionais a real necessidade de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, o grau de dificuldades apresentados por eles para que assim não cheguem ao final das séries do ensino fundamental com deficiências na área do saber.

Percebemos nessa situação a lógica do mercado, o interesse econômico das iniciativas privadas, que possibilita a abertura de instituições de formação, principalmente depois da resolução da LDB 9.394/96 que exigia a formação do professor em nível superior. Desse modo a formação de professores se torna uma área de negócios rentáveis, que de acordo com Linhares “há pressões feitas pelos representantes da iniciativa privada sobre o governo para que este facilite as condições de atuação das IESs (Instituições de Ensino Superior) privadas no setor” (Linhares, 2004, p.120-121).

Diante disso, as principais características da política neoliberal sobre a formação de professores são: forte regulação do estado, retirada da formação de professores do âmbito da universidade; aligeiramento do conteúdo e da duração da formação; indução à privatização da formação de professores. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases que garante a educação básica como direito, na qual inclui-se a educação infantil, dando continuidade a esse conceito, as diretrizes curriculares nacionais, aprovadas em 17/12/98, vêm consolidar essa democratização da educação, e dessa forma contempla o trabalho nas creches, pré-escolas ou centros, para crianças de 0 a 3 anos e instituições de educação infantil para as crianças de 4 a 6 anos. As diretrizes

norteiam as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, padronizando as características destes programas, sobre os conceitos de cuidar e educar com qualidade. Assim, cabe destacar:

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (PARECER Nº. CEB 022, de 17 de dezembro de 1998).

Com o intuito de nortear as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, as diretrizes curriculares apresentam algumas medidas que devem ser tomadas pelas escolas como referências para o trabalho pedagógico, que promova o direito à cidadania e ao desenvolvimento integral do ser humano.

Em relação à participação do docente, não há clareza sobre o nível de formação desse profissional, como podemos verificar na citação abaixo:

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

Verificamos através desse artigo que não existe a obrigatoriedade que esses profissionais possuam a formação específica da educação, no caso o curso de pedagogia, pois fica aberto a participação de profissionais com formação em outra área.

Dessa forma percebemos que existe uma desvalorização da categoria de profissionais da educação, pois admite-se outro tipo de formação, o que não acontece com outras profissões, como por exemplo, para se atuar em escritório de contabilidade é necessário que se tenha a formação no curso de Ciências Contábeis, para administrar uma empresa é necessário uma pessoa formada no curso de Administração ou para ser advogado é preciso ser formado no curso de Direito; ou seja, sua atuação é permitida pela formação específica.

Relatamos isso porque estamos falando ao longo desse capítulo sobre a ineficiência dos cursos de formação de docentes. No entanto, como se pode admitir profissionais de outras áreas para a formulação de propostas pedagógicas, se os mesmos não têm conhecimento na área, pois cada área tem seu foco específico? Então pensamos: se no curso de pedagogia não se tem a base suficiente, como que outras áreas poderão contribuir nos procedimentos pedagógicos, se o foco delas não é específico?

Essa permissão nos leva a crer que, dentro das resoluções da educação, existe a desvalorização e a despreocupação inerente ao processo educativo, por não valorizar a formação devida do educador, bem como não priorizar a área de conhecimento, que seria, teoricamente, a que mais prepararia para a atuação pedagógica.

Nessa perspectiva, quem deve formar esse profissional, os Institutos Superiores ou as Universidades? Qual a responsabilidade desses centros de formação? Elevar o nível do Magistério ou oferecer cursos que abranjam a formação como um todo, interligando a formação inicial à formação continuada?

Nessa visão notamos que a forma como é tratada a formação desse profissional, não atende as necessidades que se esperam na sua atuação, pois não existe clareza quanto a real responsabilidade dos cursos que formam esses profissionais, ora recai sobre o governo federal, ora ao município. Acreditamos que para um bom funcionamento dessas leis e a aplicação das mesmas, deve ser feita em comum acordo, através da disposição do governo federal em apoiar as faculdades de educação, padronizando as disciplinas que formam esse profissional, com conhecimentos científicos e pedagógicos, permitindo um espaço maior para a melhor preparação para a execução dos estágios.

Como já foi citado anteriormente não há padronização na exigência de formação do profissional, o que muitas vezes resulta na falta de compreensão, na desqualificação do docente e nas múltiplas visões que cada curso trabalha não seguindo um foco específico, o que descaracteriza o trabalho do professor.

Na nossa concepção, para nós educadores, seria formar pessoas que tenham acesso ao conhecimento sistematizado e que faça uso do mesmo problematizando os conteúdos que adquiriu na sua formação, e não apenas copiando e repassando o conhecimento que adquiriu, mas a partir dele renovar as concepções e praticá-las, pois entendemos que a educação não pode ser única, imutável, ela está em constante mudança e deve ser acompanhada.

Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento do governo que serve como um direcionamento do fazer docente, criado em 1998, é dividido em três volumes: Introdução,

Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998). Ele traz a visão do professor mediador, capaz de levar o aluno a inserir-se no meio social como agente transformador e atuante, o qual deve possibilitar meios que a criança possa se desenvolver nesse sentido. Para tal procedimento é necessário conhecer as funções físicas, psicológicas, intelectuais desses alunos, saber organizar o espaço e o momento adequados para a realização de atividades. Tal comentário é baseado na seguinte afirmação:

o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p.30).

O Referencial prioriza a interação entre os alunos dentro do espaço na escola, cabendo ao educador mediar essas relações, porém deve deixá-los construir sozinhos o relacionamento entre eles. Portanto sua função é propiciar situações de aprendizado considerando a construção do conhecimento pela própria criança.

Diante dessa análise percebemos que a real preocupação desse documento é de garantir a interação entre os alunos, integradas à família, à comunidade, à sociedade, respeitando as diversidades culturais, logo o educador deve ter o compromisso de organizar o tempo, o espaço, valorizar as particularidades da criança e ser observador das atitudes e comportamentos dos alunos. Sua participação nesse contexto é permissiva, o qual contribui para o bom funcionamento das tarefas realizadas no ambiente escolar.

Quanto à formação do professor, esse documento concorda que se faz necessário um investimento das instituições infantis em continuar o processo de formação aprimorando os conhecimentos que os professores já possuem, destacando a importância de uma formação inicial satisfatória e continuada. Portanto:

as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço (BRASIL, 1998, p. 39-41).

Diante das considerações descritas concordamos que a formação do profissional docente deve ser constante, aliada a estudos teóricos, pesquisas, pois essa profissão requer do docente investigação diária do conhecimento. Percebemos que a formação sistematizada é o início de uma preparação para a aquisição do conhecimento científico, entretanto esse conhecimento deve ser buscado e atualizado constantemente pelo profissional, sua percepção dos fatos, acontecimentos, leitura de mundo, são atributos que podem contribuir para a formação do professor reflexivo e participativo.

Como julgamos a formação continuada um dos fatores que auxiliam no bom desempenho da trajetória do trabalho docente, achamos relevante o nosso comprometimento em buscar teoricamente o aprofundamento com questões que norteiam a formação continuada. No nosso entendimento isso contribui de modo significativo para a nossa atuação como professores em sala de aula, especificamente com a criança pequena que está

na fase inicial de sua formação, de modo que a mesma servirá de base para toda sua vida. Por isso entendemos o quanto é importante a nossa participação e preparação para a formação dessa criança.

Diante dessa responsabilidade, a busca pelo aperfeiçoamento contínuo é necessária, pois percebemos que a sociedade vem se modificando constantemente, o que altera as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, e de acordo com Silva “urge repensar a atuação de um professor preparado teórica e praticamente, de modo a ministrar um ensino para a transformação” (s/d, p. 4).

E para tentar compreender melhor esse processo de busca constante pelo conhecimento, iremos abordar no próximo capítulo, o Programa Parâmetros em Ação desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais. É um Projeto sobre a formação continuada para professores, que é objeto de estudo da nossa pesquisa.

3 . O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No primeiro capítulo foram abordados aspectos sobre a formação do docente de uma forma mais ampla, contemplando os vários tipos de formação: a inicial, em serviço e a formação continuada. Como nosso trabalho é voltado para a formação continuada, nesse capítulo vamos apresentar e analisar o Programa Parâmetros em Ação – Programa de

Desenvolvimento Profissional Continuado, comentando sobre sua estrutura e características, como ele é constituído, organizado, quais os seus objetivos e suas idéias gerais que norteiam o processo de formação continuada do professor.

Esse projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental no ano de 1999 com o intuito de articular as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais. O Mec segue uma mesma política para a realização de seus projetos, uma única política de formação de docentes. Por isso o Programa Parâmetros é desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs.

O Programa é oferecido pela Secretaria de Educação Fundamental juntamente com o MEC por meio das secretarias estaduais e municipais de educação para as escolas interessadas em implementar os Referenciais Curriculares em parceria com o projeto Parâmetros em Ação. Foi pensado para abranger o contexto de formação de profissionais de educação, propiciando vínculos com as práticas locais e tendo como uma de suas finalidades propiciar atividades coletivas, desenvolver trabalhos que se relacionem aos Referenciais Curriculares, incentivando o profissional a realizar tarefas pedagógicas em conjunto para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como melhorar a qualidade de ensino nas escolas, em particular criar novas estratégias de aprendizagens para seus alunos.

Ele é um projeto de formação continuada para professores que atuam no Ensino Fundamental, na educação indígena, na educação infantil, na

educação de jovens e adultos e para diretores e coordenadores pedagógicos, proposto pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Fundamental.

Apesar de ser um programa voltado para todo esse público, iremos focar na formação para professores da Educação Infantil, que no nosso entendimento é a primeira etapa do conhecimento sistematizado, por isso julgamos necessário a busca e o aprofundamento nas questões que envolvem a formação do docente da área de Educação Infantil, e para essa reflexão escolhemos a análise desse projeto para aprimorar nossos conceitos sobre a formação do professor na Educação Infantil.

Concordamos que esse projeto visa o aperfeiçoamento de profissionais da educação, pois o mesmo desenvolve atividades que contribuem para o aprofundamento do saber, possibilitando ao participante uma busca de novos conhecimentos que podem aperfeiçoar a formação do docente na sua atuação em sala de aula. Notamos também que o projeto pode desenvolver novos olhares sobre o trabalho em equipe e a construção de idéias por meio de trocas de experiências entre os integrantes, pois muitas vezes o trabalho em grupo não é valorizado pelo docente, e as tarefas do projeto permitem essa interação.

Tendo como base os documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, esse projeto visa desenvolver nas instituições de ensino propostas pedagógicas com maior qualidade, que possa proporcionar uma educação transformadora e significativa para o indivíduo. Sua preocupação também é focada no desenvolvimento de trabalhos coletivos

com os professores, para estimular a aprendizagem coletiva e possibilitar momentos de interação entre os profissionais, para com isso melhorar a qualidade de ensino nas escolas.

Dessa forma o programa pretende proporcionar uma melhor preparação docente com mais recursos (materiais de apoio, trocas de experiências, pesquisas, estudos teóricos em grupo) e procura desenvolver no profissional uma busca constante de conhecimento para estar apto em aplicar seu fazer docente na sala de aula.

A idéia central desse projeto é propiciar um trabalho coletivo, a aprendizagem em conjunto, as trocas de experiências, assim como apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação.

O programa é organizado por onze módulos, com um total de 172 horas e traz propostas de atividades a serem realizadas para aperfeiçoar o trabalho dos professores em sala de aula, visando uma aprendizagem significativa para os alunos.

São organizados em onze módulos com um total de 172 horas. Esses módulos devem ser compostos por um determinado número de professores, podendo ser da mesma escola, mas sugere-se que o grupo seja composto por integrantes de diferentes instituições. Caberá a Secretaria de Educação a definição da composição dos grupos, pois depende da quantidade de participantes e das características do local. O total de participantes de cada grupo também ficará a cargo da Secretaria, mas de acordo com o projeto seria interessante que esse número não ultrapasse trinta pessoas, pois o trabalho visado pelo programa é desenvolver tarefas coletivas que todos possam

participar, e um grupo numeroso pode inviabilizar esse processo.

De acordo com a organização do projeto é necessário adequar as tarefas com um cronograma que atenda as condições de cada localidade. Os encontros devem ter um espaço; sugere-se uma vez por semana com quatro horas, mas cada local fica com a função de organizar os dias, horas e espaço, encontrando uma solução para o melhor desenvolvimento das atividades.

Em cada módulo existem etapas com propostas, como se fosse um cronograma para a organização dos mesmos, totalizando oito itens diferentes.

O primeiro item apresentado é o tempo previsto. Nele o coordenador indicará o tempo para o desenvolvimento de cada módulo e ajustará o tempo de acordo com as necessidades locais. Esse tempo serve como uma base para a realização das tarefas, podendo sofrer alterações, pois cada localidade tem suas especificidades, como pode acontecer de o grupo de professores participantes serem mais ou menos numerosos, ou também a atividade proposta demorar mais ou ser mais rápida. Mesmo assim o coordenador deve estar atento para que todas as atividades sejam realizadas, pois segundo o documento todas elas estão ligadas intencionalmente.

O próximo item é sobre a Finalidade do módulo o qual orienta o coordenador em suas ações e sobre quais os objetivos que se pretende alcançar em cada módulo. Sobre as Expectativas de aprendizagem o que se espera perceber é a capacidade que os participantes têm em desenvolver as tarefas propostas que serão utilizadas como meio de avaliação.

No item seguinte denominado Conteúdos do módulo são

apresentados os principais temas e procedimentos citados no módulo. Já os Materiais necessários, como próximo item, indica os recursos que serão utilizados como: imagens, vídeos, textos, etc, que deverão ser providenciados com antecedência.

No tópico Sugestão de materiais complementares indica proposta de recursos complementares como outros textos e vídeos, para o aprofundamento dos conceitos que foram trabalhados no módulo. No item Atividades propostas é apresentado a organização das tarefas em seqüência, com os materiais a serem utilizados já prontos e com orientações sobre as propostas de tarefas para o coordenador do grupo, pois essas orientações auxiliam para explicitar melhor os objetivos e sugestões de alteração nas atividades caso necessárias.

O último tópico desenvolvido são os Anexos que compõem textos, ilustrações ou folhas-tarefa que serão necessários para a realização do módulo.

No nosso entendimento a estrutura desses módulos indica um caminho a ser seguido, serve como uma referência para a realização e melhor organização das atividades que são propostas em cada módulo. Mas concordamos também que essa referência pode ser flexível caso aconteça alguma situação específica do local que precise ser alterado a seqüência das atividades.

Segundo o documento a seqüência dos temas ocorre por uma intenção, com um propósito de interação entre as temáticas abordadas em cada módulo. Nos quatros primeiros temas são discutidas as características das crianças como a suas falas, as suas diferenças e as questões que

envolvem a instituição e o estudo do projeto educativo da escola. São temas mais comuns entre os professores, por isso facilita a reflexão sobre os conteúdos, sensibilizando e proporcionando discussões sobre “algumas das concepções mais fundamentais para o trabalho na Educação Infantil” (BRASIL, 1999, p.15).

Nos módulos seguintes os temas giram em torno dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, refletindo os conteúdos que foram trabalhados nos outros módulos, propiciando assim a compreensão com outras áreas do saber, como a matemática. Para termos uma visão mais geral do programa como um todo, optamos por apresentar cada módulo separadamente.

No módulo 1 o tema é sobre a Instituição e o projeto educativo. Sua carga horária é de 16 horas sendo seu objetivo propiciar ao professor a percepção da importância de construir um projeto educativo e que compreendam o mesmo, demonstrando que o projeto envolve a participação de toda a comunidade escolar. Na expectativa de aprendizagem desse módulo espera-se que os professores reconheçam a importância dos aspectos internos e externos da escola para o desenvolvimento do projeto e do coletivo institucional da escola e percebam a importância do trabalho junto com as famílias. Os conteúdos desse módulo são as dimensões do projeto educativo, o coletivo institucional e sua participação no desenvolvimento do projeto e a parceria entre as famílias e as escolas.

No módulo 2 é abordada a temática da aprendizagem, com a questão sobre o que as crianças falam, também com um total de 16 horas. Sua finalidade é propiciar situações que os professores possam situar seu trabalho

educativo com relação a algumas concepções e oferecer aos mesmos o conhecimento de algumas particularidades da criança para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem do aluno. Seus conteúdos tratam das peculiaridades das crianças nos dias atuais, a diversidade e a interação das crianças na escola, a resolução de problemas e a consideração dos conhecimentos prévios como uma aprendizagem significativa.

Já no módulo 3 é discutido sobre as contribuições do brincar em sala de aula para a aprendizagem das crianças. Esse módulo tem duração de 14 horas. Seu objetivo é que os participantes entendam o significado das brincadeiras no espaço escolar compreendendo o brincar como parte da infância e percebam as suas contribuições na aprendizagem das crianças. Ao final desse módulo espera-se que os professores elaborem um trabalho de observação das crianças nas brincadeiras, confeccionem kits com temas que envolvam a criação de cenários para as brincadeiras e estabeleçam critérios na hora de escolher e fazer a seleção dos materiais de diferentes gêneros para enriquecer as brincadeiras. Os conteúdos desse módulo tratam sobre as características sociais e culturais da brincadeira e indicam atividades educativas e pedagógicas para o ambiente escolar que podem “influenciar na construção de uma singularidade dessa atividade infantil no interior da instituição” (BRASIL, 1999, p.18).

No quarto módulo é abordado o tema “Identidade e autonomia”, com o subtítulo “O que é igual em todas as crianças é o fato de serem diferentes entre si”. Sua carga horária é maior que dos outros módulos, com um total de 18 horas. Seu objetivo é propiciar aos professores participantes a reflexão e a valorização sobre as particularidades das crianças e que os

mesmos compreendam a importância da autonomia da criança no processo educativo.

Espera-se que os professores possam visualizar melhor as manifestações da criança em seu modo de agir e se expressar e que possam organizar suas ações educativas de maneira reformulada para auxiliar no desenvolvimento positivo da criança sobre ela mesma e a construção de sua independência em algumas situações de acordo com a faixa etária. Para a compreensão desses temas os conteúdos trabalhados são maiores que os dos outros módulos, que abordam os seguintes temas: “concepção de identidade e autonomia, análise das hipóteses das crianças a partir de diálogos reais, análise de situações em que as crianças demonstrem buscar independência em relação aos adultos, organização de atividades que possibilitem maior independência das crianças e valorização das singularidades das crianças” (BRASIL, 1999, p. 20).

No módulo 5 são trabalhados os cuidados que devemos ter com a criança, aliando o educar com o cuidar. Sua carga horária é menor, tendo 12 horas. Tem como finalidade possibilitar a percepção do professor na importância do observar e refletir sobre as práticas com o cuidado que são desenvolvidas na educação infantil e também “instrumentalizar os professores para possíveis alterações na rotina, visando ao desenvolvimento de uma ação de cuidados no coletivo infantil” (BRASIL, 1999, p. 23). Espera-se também que os professores aprendam a observar as práticas com o cuidar e assim desenvolver ações básicas de cuidados com todas as crianças. Os conteúdos são: observação, análise e reflexão, concepção de cuidados e rotinas de cuidados.

No módulo 6 a discussão é em torno do tema sobre como trabalhar com o Movimento da criança, tendo um total de 16 horas. Seus objetivos são que os professores e especialistas percebam a importância do movimento para o desenvolvimento da fala e expressão das crianças, que os mesmos compreendam a relação entre o espaço físico e o movimento e que possam refletir sobre as respostas que o educador infantil exerce diante das manifestações de movimentos das crianças. A expectativa de aprendizagem desse módulo é que o professor consiga entender o significado do movimento da criança para assim organizar atividades em sala que se utilizem do movimento do aluno. Para esse módulo os conteúdos contemplados são expressividade, equilíbrio e coordenação motora.

No sétimo módulo o tema: “Artes: botando a mão na massa” com 18 horas de duração, tem como objetivos despertar a reflexão que o professor tem em relação à arte e a troca de experiências com seus alunos e que os professores possam aperfeiçoar a visão que possuem com relação à aprendizagem dos alunos pequenos com a produção artística. Espera-se também que ao final o professor perceba as particularidades da criança em relação à produção artística e que os mesmos sejam capazes de propor atividades com artes.

Já no oitavo módulo o assunto é sobre a Música, a sua importância na aprendizagem dos alunos tendo um total de 14 horas. Seus objetivos são que o professor perceba a importância da música para a educação infantil, pois ela auxilia na construção do conhecimento e que o educador possa se sentir familiarizado com a linguagem musical. Ao final do módulo espera-se que o professor perceba que através da música a criança

também aprende, reconheça que o trabalho com a música valoriza os conhecimentos prévios e a interação social dos alunos, conduza jogos e brincadeiras para despertar o interesse de seus alunos pela música levando em consideração a espontaneidade das crianças. Os conteúdos trabalhados nesse módulo são: a presença da música no cotidiano, a música como fator de interação social, produção, apreciação e reflexão musical e alguns elementos de linguagem: altura, duração, intensidade e timbre.

No próximo módulo, o nono, o assunto é referente à utilidade da Linguagem oral e escrita, com duração de 16 horas, tendo como objetivos reconhecer os conhecimentos do professor em relação à aprendizagem oral e escrita e possibilitar trabalhos em grupos com leitura e escrita de forma prazerosa. Ao final do módulo espera-se que o educador se valorize como leitor e escritor, que ele saiba promover uma relação saudável com seus alunos e entre os alunos, como ponto principal para o desenvolvimento da linguagem, que ele perceba também a sua importância como exemplo de leitor e escritor para seus alunos e, finalmente, reconheça o que a criança já sabe para propiciar atividades significativas que envolvam a linguagem escrita e oral. Para esse módulo os conteúdos são: desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvimento da linguagem escrita, práticas de leitura e práticas de escrita.

No módulo 10, com 16 horas, é abordado o tema: “Natureza e Sociedade: um novo olhar para velhos assuntos”. Sua finalidade é proporcionar condições para que os professores “situem sua ação pedagógica em relação às concepções e práticas correntes, de modo a ter uma visão crítica das situações burocráticas e pouco significativas; e compreendam as principais finalidades do trabalho com esse eixo” (p.39). Os objetivos finais devem levar

os professores a saberem selecionar os conteúdos e escolher temas relevantes e utilizar o material didático corretamente. Seus conteúdos são: análise e crítica das concepções correntes – principais equívocos e problemas, os critérios de seleção de conteúdos: importância e “desvios”, escolha e planejamento de temáticas e orientações didáticas gerais: lançando um novo olhar sobre velhas temáticas.

Finalmente o último tema, no módulo 11, com 16 horas é referente à Matemática, a sua compreensão para a aprendizagem. O objetivo desse módulo é proporcionar condições para que os professores entendam os conteúdos da matemática e sua importância para a educação infantil. Ao final do módulo pretende-se que o professor saiba diferenciar os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos em relação à matemática por meios de resolução de problemas, jogos e brincadeiras, valorizar as experiências e a realidade das crianças para que elas sejam capazes de criar situações e auxiliar seus alunos na resolução das atividades com a matemática. Os conteúdos para esse módulo são: crenças e mitos relativos ao ensino e aprendizagem de noções matemáticas na Educação Infantil, a resolução de problemas como via de aprendizagem em Matemática, interação da criança com o meio e os conteúdos matemáticos significativos e critérios para o planejamento e organização do trabalho didático.

Para o desenvolvimento desses módulos o projeto Parâmetros em Ação conta com dois cargos, o de coordenador geral e o coordenador de grupo. Cada Secretaria de educação estadual ou municipal indicará o coordenador do programa que será o responsável pela articulação entre a equipe da SEF/MEC e os coordenadores de grupo, os quais serão os

encarregados pelo encaminhamento das tarefas. De acordo com o projeto cada secretaria deve se comprometer em eleger pessoas realmente comprometidas em desenvolver o programa de forma a visar o crescimento profissional dos educadores.

É sugerido um coordenador geral para trabalhar com 16 a 20 grupos. As funções que são atribuídas a ele são divulgar o programa nas escolas, auxiliar na organização dos grupos, dos locais e na formulação do cronograma, providenciar os recursos, materiais necessários para a execução das atividades, orientar os coordenadores de grupo em suas reuniões para o desenvolvimento das tarefas que serão propostas em cada módulo para a preparação de seu trabalho junto com os professores, acompanhar e avaliar todo o processo de desenvolvimento do programa, e organizar por meio de registros feitos em um caderno contendo a memória do projeto, para posteriormente elaborar e enviar relatórios à SEF/MEC.

Em relação ao coordenador de grupo ele fica responsável por fazer o encaminhamento dos módulos. Para exercer tal função é necessário que a pessoa seja docente em Universidade ou que esteja atuando em sala de aula. Admitem-se também diretores de escolas ou creches, coordenadores pedagógicos e integrantes de ONG. O coordenador de grupo deve ter disponibilidade para orientar e organizar o trabalho com os professores participantes nas atividades que são propostas no projeto.

O melhor andamento na realização dos trabalhos requer do coordenador de grupo algumas tarefas, tais como: coordenar as reuniões com os grupos promovendo a interação entre eles, auxiliando também nos trabalhos individuais; fazer uma leitura prévia dos textos que serão utilizados nas

atividades para uma melhor compreensão dos conceitos e incorporando com os já existentes na realidade dos grupos; elaborar atividades complementares para os professores, de forma que eles possam utilizar o que aprenderam em sua sala de aula; e incentivar os professores a fazerem uso de suas próprias experiências relacionando-as com os estudos feitos para assim realizarem novas formas de trabalhos.

Como são várias as atividades realizadas nos módulos desse projeto, cabe também ao coordenador controlar o tempo, escolher o local e organizar os materiais necessários. Lembrando que o tempo indicado para a atividade deve ser flexível, pois depende do número de participantes ou se a atividade for mais longa por alguma razão.

Para que os professores participantes possam expressar suas experiências, compete ao coordenador de grupo criar espaços como, por exemplo, um mural ou um caderno volante. É importante que ele também estimule a participação dos integrantes do grupo nas leituras de textos para que eles se sintam à vontade em opinar e sanar dúvidas.

É interessante que o coordenador auxilie os professores a registrarem tudo que for possível das atividades como anotações pessoais, dúvidas que não foram respondidas, resumo das discussões, pois desse modo é possível avaliar o andamento do módulo, sendo essencial esse registro.

Segundo o programa é imprescindível avaliar o desenvolvimento de cada módulo, o desempenho dos participantes e sua própria atuação, porque assim contribui para a organização de seu trabalho podendo melhorar as propostas e auxilia na elaboração dos relatórios que serão enviados aos coordenadores gerais.

Enfim, cabe ao coordenador organizar as tarefas com antecedência e desde o início da execução dos módulos já explique aos participantes como será o desenvolvimento das atividades, quais e porque dos temas trabalhados e o que se espera do projeto para a formação do docente.

De acordo com o projeto é essencial que se trabalhe com os módulos iniciais antes dos outros, pois os aspectos abordados são importantes para a formação do docente para que o professor não se pautar apenas em trabalhar os conteúdos tradicionais de formas diferenciadas, mas possa refletir “sobre as concepções e questões educacionais que norteiam o trabalho” (BRASIL, 1999, p.15). Por exemplo, no módulo 3, cujo tema é sobre o brincar em sala de aula, entendemos que se faz necessário a compreensão do docente sobre a importância desse brincar para a aprendizagem do aluno, quais as brincadeiras mais indicadas, o que elas podem ajudar nas atitudes e comportamentos dos alunos, ou seja, se aprofundar teoricamente sobre o assunto e não apenas praticá-lo de forma diversificada sem recorrer a sua fundamentação.

Como percebemos, as idéias desse programa estão em consonância com aquelas apresentadas pelos Referenciais Nacionais. Portanto, estaremos enumerando e discorrendo sobre as mesmas, pois são questões norteadoras propostas pelo programa Parâmetros em ação que direcionam a formação continuada de professores proposta pelo governo federal.

O trabalho em equipe é bastante focado nas atividades que são desenvolvidas nos módulos e é mostrado como ele pode auxiliar no processo de formação do docente. Por isso concordamos que as tarefas

pedagógicas realizadas em conjunto contribuem para a interação entre os professores, possibilitando uma troca de saberes com novos conhecimentos, acarretando também uma relação prazerosa e com olhares diferenciados. O trabalho em conjunto favorece a junção de idéias, sendo que uma pode complementar a outra. Dessa forma um colabora com o outro permitindo a criação ou o ajustamento das idéias que podem surgir através das trocas de experiências, como sugere Silva, ao recorrer a uma citação de Libâneo:

é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (s/d,p.2).

Percebermos que as idéias quando são elaboradas em grupo permitem a reformulação do que se tem realizado para a melhoria das ações praticadas no cotidiano das escolas. Para especificar melhor essa afirmação, buscamos tal comentário:

a formação continuada, ao constituir-se pólo para uma dinâmica social de formação contínua, se faz apelo para que os conhecimentos sejam compartilhados, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade da prática educativa (SILVA, s/d, p.2).

Desse modo o trabalho pedagógico qualitativo pode ter início no aperfeiçoamento da forma de trabalho do próprio profissional, em consonância com os conhecimentos dos colegas de trabalho, para enriquecer ainda mais as tarefas desenvolvidas. Como aponta a autora:

a alternativa de crescimento tanto pessoal quanto intelectual e profissional do docente abrange perspectivas individuais e coletivas, quando as primeiras se justificam pelo posicionamento do próprio “eu”, visando ao bem coletivo e as segundas se justificam, mais especificamente, pelos índices de

colaboração e interação entre os profissionais da classe e sua flexibilidade em partilhar experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências que favoreçam ao corpo escolar (SILVA, s/d, p.2).

Assim como o trabalho em equipe é essencial para o bom desenvolvimento no processo de formação docente, destacamos também a necessidade de se trabalhar constantemente com o projeto educativo da escola (discutido no primeiro módulo do projeto), quais as suas implicações nas ações diárias, verificando os aspectos da instituição para a construção desse projeto, que deve ser desenvolvido por toda a equipe escolar. Dentro dessa equipe destacamos a importância da participação das famílias no projeto, pois dessa forma pode se considerar as questões específicas que envolvem as famílias. Sendo assim é necessário rever as ações do projeto, refletindo e debatendo frequentemente com toda a equipe envolvida na elaboração do mesmo. Tais ações reflexivas são algumas das questões norteadoras do programa Parâmetros em Ação.

As idéias acima discorridas têm respaldo no RCNEI conforme podemos verificar no seguinte comentário:

a implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas (BRASIL, 1998, p.41).

No módulo 2 notamos a importância de reconhecer a fala da criança e a partir disso ouvir o que ela tem a dizer e fazer uso dessa fala, para

assim desenvolver temas com atividades por meio do que a criança deixou transparecer pelo seu comentário. Por mais simples que seja pode-se atribuir um significado para a aprendizagem do aluno, cabendo ao docente direcionar seu olhar e perceber o que ele pode dizer.

Com isso podemos notar que uma das preocupações desse projeto é de proporcionar aos docentes uma formação continuada relacionada com as especificidades da criança, levando em consideração suas pequenas atitudes, gestos, comportamentos e os conhecimentos prévios que a mesma já tem. Desse modo acreditamos que a junção de saberes pode possibilitar a participação ativa do aluno nas atividades propostas e assim tentar compreender como se dá o processo de aprendizagem em sala de aula.

Como esse processo acontece diariamente e de forma diversificada, concordamos que a formação contínua deve levar o docente a reconhecer a importância da aprendizagem significativa e a criar estratégias para tentar desenvolver tarefas que compreendam a realidade do aluno e que desenvolva a autonomia da criança. Dessa maneira entender quais as dificuldades ou facilidades que a sala apresenta e visualizar o nível de capacidade dos alunos pode levar o professor a realizar atividades que permitam com maior clareza a compreensão das crianças.

Como verificamos no projeto, essas atividades podem ser trabalhadas por meio do brincar como uma das alternativas para levar a criança a assimilar o conteúdo de forma mais prazerosa, cabendo ao professor compreender todo o processo do brincar, quais os fundamentos da brincadeira, qual a maneira mais correta de ser praticada para fortalecer o cognitivo da criança e perceber o uso do brinquedo como instrumento de aprendizagem.

De acordo com Andrade e Marques (2003) a brincadeira no contexto escolar acontece no inesperado do cotidiano, quando o professor brinca junto com o aluno, demonstrando interesse em compartilhar a brincadeira, utilizando uma linguagem próxima da realidade dele. Por isso de acordo com os autores:

para a brincadeira acontecer, precisamos apenas de um “olhar”. Um certo “olhar” para o cotidiano é capaz de transformar situações, espaços, convivências e objetos em brincadeira. Essa capacidade de conjugar-combinar-articular faz da brincadeira uma linguagem com infinitas possibilidades (ANDRADE & MARQUES, 2003, p.41).

Entendemos que por meio do brincar a criança expressa seus sentimentos, inventa, imagina e se interage com o mundo social, afetivo, compartilhando e vivenciando o que sabe com o outro, a partir do contato com objetos de seu convívio diário. Portanto:

a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades (ANDRADE & MARQUES, 2003, p.43).

Para que tal aprendizagem ocorra é importante a preparação e a organização do espaço pelo professor para a realização das brincadeiras, de forma que facilite o manuseio e a exploração dos objetos por ela, permitindo a autonomia dela. Isso possibilitará ao docente através de sua observação a melhor compreensão sobre as necessidades dos alunos, que livres podem deixar transparecer seus comportamentos.

Dentro desse contexto observamos também a importância do movimento da criança, discutido no módulo 6, e a importância da arte e música, trabalhados nos módulos 7 e 8, para o desenvolvimento da aprendizagem. De

acordo com o Referencial o professor deve organizar um ambiente de movimentação contínua, estimular o aluno a movimentar-se com gestos, ritmos, dança e para isso o mesmo deve estar preparado, sabendo executar tais movimentos. Assim ele comenta:

é importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras (BRASIL, 1998, p.39).

Ao trabalhar atividades envolvendo o movimento, entendemos que as mesmas são tão eficazes para a aprendizagem quanto as que não exigem movimentos corporais, como ficar sentada na carteira. Dizemos isso, pois de acordo com Mattos e Neira (2003) ao trabalhar o corpo nas aulas de movimento, é o mesmo nas aulas de “raciocínio”. Segundo os autores, porque não unir as duas formas de aprender no processo educativo da escola, se ambas colaboram para o desenvolvimento cognitivo da criança?

Compreendemos que movimentando-se a criança demonstra sentimentos, fica mais à vontade, liberando suas emoções. Por isso acreditamos que possibilitar um ambiente atrativo para os alunos, agregando a atividade diária com o movimento como uma maneira de educar, seriam formas significativas de aprendizagens na educação pré-escolar.

Nesse sentido discorrem Matos e Neira:

ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam estimuladas e seguras para se arriscarem e enfrentarem desafios (2003, p.177).

Desse modo julgamos necessário que na formação do educador infantil questões sobre movimentos corporais devem ser trabalhadas para que o mesmo esteja apto em aceitar e desenvolver tais questões no cotidiano escolar que irá atuar.

Assim como as atividades de movimento são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o trabalho com a música também é necessário no cotidiano das escolas. Desse modo o programa Parâmetros em Ação discute temas em torno da importância de utilizar esse recurso para a aquisição do conhecimento.

A música é um tipo de linguagem e uma forma de conhecimento, pois está presente no cotidiano, como na tv, no rádio, em festas, etc. Dessa forma acreditamos que a música é um instrumento prazeroso e acessível para as crianças, pois as mesmas já conhecem e de alguma forma já praticaram, seja no convívio social, na família ou na igreja. Assim é um recurso que faz parte do conhecimento da criança sendo mais fácil que ela aprenda através de atividades musicais. Tais afirmações são baseadas no seguinte comentário:

a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL,1998, p. 49).

Por meio da música entendemos que a criança desenvolve movimentos corporais, ritmos, equilíbrio e compartilha momentos de alegrias. Contribui também para o desenvolvimento do raciocínio, em encontrar soluções e vencer desafios. De acordo com Ávila e Silva “a música é uma arte muito abrangente, que oferece múltiplas possibilidades formativas” (2003, p.79).

Baseado nas idéias das mesmas autoras convém apontar também que a disciplina pode ser inserida nesse contexto de aprendizagem musical, pois a criança primeiramente aprende a ouvir quando escuta a música e depois a aprende a praticá-la.

Diante dessas contribuições do trabalho desenvolvido com a música para a aprendizagem escolar, reconhecemos a necessidade de preparar o docente da educação infantil na sua formação sobre os conhecimentos musicais e que o mesmo possa reconhecer a importância desse trabalho musical em sala de aula.

Por isso concordamos que o processo de formação continuada é importante para que o professor compreenda e aceite desenvolver tarefas com a música, que ele busque conhecer o significado musical criando um ambiente afetivo e lúdico, observando como que as crianças se expressam, dançando, cantando, escutando, brincando e se movimentando; dessa maneira é possível trabalhar conteúdos que se relacionem entre si.

Assim como a Música as Artes Visuais também são linguagens, pois “são uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas” (BRASIL, 1998, p.85). Entendemos a contribuição da produção artística para a construção do conhecimento, pois por meio dos desenhos, das imagens que as crianças produzem, o professor pode fazer uso desse recurso percebendo as particularidades da criança, observando e apreciando o que ela fez. Com isso o desenho pode auxiliar na imaginação e na criatividade.

Para que tal processo ocorra é necessário que a criança utilize diversos materiais como livros de arte, revistas e filmes para que ela conheça e compreenda a diversidade artística.

Segundo Ferreira que reconhece a educação artística como um instrumento de aprendizagem na educação infantil, o ponto de partida para o bom trabalho com as artes visuais é a relação entre professor e aluno, que deve ser de respeito às necessidades do educando, ouvindo o que ele tem a dizer e permitindo espaço para que manifeste suas idéias, pois dessa maneira o mesmo se sentirá seguro em explanar o que está sentido e em fazer escolhas.

Concordamos que as imagens, desenhos, podem nos levar a compreender a pessoa que os fez, além do que as palavras possam dizer, pois de acordo com Ferreira:

pinturas, esculturas e outras manifestações, independentemente da época em que foram feitas, fazem-nos sentir alguma emoção que não pode ser inteiramente traduzida com palavras, pois nos transmitem coisas que só podem ser percebidas em sua totalidade por meio da visão (2003, p.147).

Com isso é possível ao docente interpretar e conhecer algumas especificidades da criança por meio de desenhos e pinturas, recursos que possibilitam a transparência das expressões dela acerca do mundo.

As contribuições das expressões artísticas na educação infantil são tão importantes quanto o aprendizado da linguagem oral e escrita. Sendo assim analisamos também no projeto a questão do desenvolvimento dessas linguagens, com os temas: Natureza e Sociedade e com a Matemática, temas trabalhados nos módulos 10 e 11.

Entendemos que por meio da linguagem a criança se insere e participa do convívio social, através de diversas modalidades de escrita que estão presentes em seu cotidiano como, nomes de ruas, anúncios, jornais, panfletos, etc. E partindo dessa influência do contexto social, de acordo com

Schmidt, Marques e Costa (2003), é que o docente deve proporcionar ao aluno a compreensão e interpretação da linguagem oral e escrita utilizando-se de materiais que circulam socialmente, e transformar os conhecimentos que o mesmo já possui em ações pedagógicas.

Sabemos que é importante que o professor converse com a criança de forma clara, possibilitando a ela diversas formas de comunicar o que sentem, o que precisam, com uma linguagem formal sem imitar o jeito que a criança fala. Além da conversa, a escuta de histórias, a música e o canto facilitam o desenvolvimento da linguagem oral.

Com a escrita é interessante que o professor proporcione momentos de leituras diferenciadas, como textos, poemas, jornais, revistas, proporcionando assim diferentes formas de escrita.

Podem-se trabalhar a linguagem oral e escrita com conhecimentos sobre natureza e sociedade por meio de atividades de observação de plantas, animais, alimentos, lugares e paisagens. Como propõe o Referencial:

a interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantil (BRASIL, 1998, p.178).

Concordamos que o professor deve proporcionar atividades que levem a criança a conhecer as diferentes formas de cultura, respeitando e valorizando os costumes e comportamentos das pessoas. Uma atividade sugerida pelo Referencial é fazer um levantamento das brincadeiras, músicas que seus pais e avós praticavam quando crianças para desse modo ampliar o repertório histórico e cultural das mesmas.

Sobre isso concordamos com Nicolau que diz “a educação infantil propicia condições para a criança se desenvolver pessoal e socialmente mediada pela construção do conhecimento cultural” (2003, p. 207). De acordo com a mesma autora: “a educação infantil tem um relevante papel nesse processo especialmente quando propicia condições para a criança conhecer a realidade mediante os instrumentos culturais disponíveis” (NICOLAU, 2003, p.208), como a literatura, a música, artes, desenhos, etc.

Além da aprendizagem da linguagem oral e escrita serem pontos abordados no programa de formação continuada o qual estamos analisando, outra característica frequentemente comentada na educação de crianças de 0 a 6 anos, diz respeito ao binômio cuidar e educar, que de acordo ao nosso entendimento são requisitos indispensáveis para o processo de formação dessas crianças.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases a educação infantil se torna um espaço assegurado legalmente, sendo assim um local que ofereça práticas pedagógicas e não somente cuidados como de higiene, alimentação, ou um ambiente que sirva somente de abrigo.

Entendemos que o trabalho com crianças pequenas requer do profissional o atendimento com cuidados, pois as mesmas dependem diretamente da intervenção do professor em atividades que podem parecer simples, como se alimentar, escovar os dentes, trocar as fraldas, dar banho. Mas nada impede que esses cuidados com o corpo possam ser articulados com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para que isso ocorra acreditamos que seria preciso além dos temas trabalhados na formação do docente relacionados à importância da

junção entre o cuidar e educar, a conscientização do profissional que irá atuar com crianças da educação infantil, sobre as funções que são atribuídas ao seu papel de professor, pois percebemos que muitas vezes o próprio profissional não aceita o cuidar de crianças por achar um trabalho inferior, pois qualquer pessoa sem precisar estudar pode executar tal tarefa.

Dentro desse contexto está também o caráter assistencialista para crianças de classe inferior, e o caráter educativo para as de classe alta. Historicamente esse conceito foi criado pela inserção da mulher no mercado de trabalho, que precisava trabalhar e não tinha com quem deixar seu filho, a alternativa seria colocá-lo na creche, um lugar para abrigar e cuidar. Para as crianças de famílias abastadas as pré-escolas, que seria um lugar para desenvolver ações educativas. Mas sabemos que essa dualidade prejudica e discrimina o atendimento afetivo e cognitivo, pois seleciona a criança por meio da situação econômica que a mesma está inserida.

Desse modo acreditamos que prestar atendimento relativo ao cuidado não se refere somente à criança de classe inferior, mas sim interligado à ação pedagógica esse cuidar pode conceber a criança como um ser atuante e pensante em seu meio. Tal comentário está baseado na seguinte fala:

o ato de cuidar precisa deixar de ter essa conotação assistencialista tão presente na história do atendimento à infância, principalmente no atendimento oferecido às crianças menos favorecidas, e adquirir um caráter educativo, fundamentado numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo e participativo na construção de seu conhecimento (RICARDI, 2007, p.29).

Nesse sentido, verificamos a importância da formação do profissional da educação infantil, que deve formar o sujeito comprometido com

a sua prática pedagógica, visando na inserção da criança no mundo como pessoa capaz de aprender e desenvolver atitudes próprias.

Por isso acreditamos que para atender as novas demandas atuais de educação da criança de 0 a 6 anos, é necessário um novo perfil profissional que compreenda as diversas concepções da infância, as leis públicas para a educação e a maneira de atendimento a essas crianças. Dessa maneira notamos que as escolas devem investir na formação continuada desse profissional, valorizando as experiências que o mesmo tem, e motivados por uma remuneração satisfatória. Diante disso percebemos que:

o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil (BRASIL, 1998, p.41).

Com base nas discussões acima, entendemos que a proposta apresentada no projeto Parâmetros em Ação está baseada no Referencial Nacional, a qual é uma proposta única de formação de docentes, voltada para a valorização do trabalho contínuo, com propostas de interação social e atividades em grupo. Essa idéia está em consonância com uma proposta universal, realizada a partir da Conferência Internacional, que atendeu aos interesses dos países desenvolvidos.

Concordamos que a intenção do projeto seja a de aplicar os conceitos elaborados no documento nas redes de ensino, que as escolas conheçam com mais profundidade as idéias propostas no Referencial como um documento que direciona o fazer docente. Mas será que todas essas discussões que foram apresentadas nos módulos, as atividades que foram propostas, o desenvolvimento das tarefas, são possíveis de serem executadas,

diante das dificuldades que muitas vezes impede esse processo de formação continuada por parte dos professores?

Sabemos que existem alguns obstáculos que impedem a ocorrência de tal formação, como por exemplo, a falta de tempo, remuneração baixa, ausência de recursos adequados, as funções múltiplas, etc. Entretanto não se pode desanimar, mas sim buscar alternativas em grupo para tentar driblar as situações que impedem a formação continuada, como afirma a autora:

a formação continuada pode possibilitar a refletividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (SILVA, s/d apud LIBÂNEO, p.2).

Diante disso qual seria a contribuição do governo perante esse novo profissional, que requer uma atenção especial com formação constantemente atualizada, diante das dificuldades que rodeiam esse docente? Quais seriam as possibilidades para que esse processo de formação continuada realmente acontecesse?

No nosso entendimento não se pode culpar somente o docente ou somente as autoridades governamentais, mesmo porque não se trata de culpa, mas de se repensar a importância de uma educação comprometida com a transformação do indivíduo, e que, as propostas que envolvem a formação do docente sejam avaliadas sobre como que as mesmas possam ser efetivadas e utilizadas para o crescimento dessa educação transformadora.

Tentamos apontar nesse capítulo as temáticas que envolvem a educação infantil por meio de pesquisas e do estudo do Programa

Governmental Parâmetros em Ação, e também pelo que aprendemos no decorrer da nossa trajetória como discentes, as quais contribuem para o bom desenvolvimento da atuação do professor em sala de aula.

CONCLUSÃO

Diante de todo o estudo e pesquisa que realizamos e expressamos por meio das colocações realizadas no decorrer deste trabalho, pudemos notar que o processo de formação do docente é um tema que vem sendo analisado constantemente por ser considerado uma das alternativas para a melhoria da educação em todos os seus segmentos, desde a educação infantil, o ensino fundamental e médio e o nível superior, por se tratar de qualificar bem o professor, pois o mesmo será o responsável em desenvolver no aprendiz os elementos iniciais de formação do sujeito, tais como os valores, comportamentos, senso crítico, dentre outros, que servirão de base para o seu desenvolvimento humano.

Concordamos que tais elementos devem estar bem formados naqueles que irão ensinar o outro, e a forma de aquisição dos mesmos será conquistada primeiramente através da aquisição de conhecimento específico para atuar aliado ao prazer de exercer o que escolheu e a partir disso buscar meios que qualifiquem seu trabalho. Entretanto sabemos que existem outros aspectos que influenciam nessa formação como a valorização do trabalho docente com melhores salários e condições do entorno social para que o

processo de formação continuada aconteça. Apesar das dificuldades que existem nesse processo de formação, defendemos a importância da profissão do docente infantil e acreditamos que a formação continuada pode ser um dos meios que auxiliem no desenvolvimento profissional do professor, permitindo sua preparação e aperfeiçoamento na sua prática pedagógica.

Entretanto, entendemos que para que esse desenvolvimento aconteça é necessário que o profissional tenha a consciência de que sua formação não pode se basear somente na graduação inicial, mas sim recorrer a estudos continuados, seja uma pós-graduação, mestrado ou doutorado, bem como com participações em projetos, eventos e congressos educacionais.

O que percebemos é que a formação continuada pode refletir positivamente na atuação do docente em sala de aula, na aprendizagem compartilhada que se estabelece entre aluno e professor.

Como pudemos analisar durante nosso trabalho muitas são as exigências e as transformações nos aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais que afetam a maneira de viver da sociedade, gerando novos tipos de famílias, de valores, de comportamentos, e desse modo surge também a necessidade de um outro tipo de educador: polivalente, comprometido, responsável, conhecedor da infância, de relacionamentos familiares e capaz de atender a nova demanda de pessoas, nascidas de uma nova sociedade diversificada de conceitos.

E para essa necessidade de um novo educador, julgamos a pertinência de se investir no profissional docente desde sua formação inicial e na formação continuada. Mas entendemos que para isso ocorrer é necessário o professor, a escola e o poder público refletirem e perceberem a importância

de se investir na educação. Além disso, acreditamos que é necessário desenvolver a consciência de que para se alcançar um objetivo todas as partes envolvidas devem estar em comum acordo.

Entretanto, se nós, como educadores, não nos conscientizarmos do nosso dever como formadores do outro, do valor de nossa profissão e da influência que exercemos na criança (que pode ser positiva ou negativa) não haverá mudança significativa, pois daremos continuidade nesse processo com falhas que já vivenciamos.

Percebemos algumas vezes que os próprios professores se desvalorizam, acham que cuidar e educar a criança é um trabalho inferior, que não exige muito conhecimento. Pelo contrário, cremos que é nessa etapa inicial da vida que influenciaremos no adulto, ou seja, não somos responsáveis somente em cuidar e ensinar a criança hoje, mas é um processo que repercutirá em longo prazo, na sua infância, em sua adolescência, na sua fase adulta, até o final de sua vida.

Gostaríamos de frisar que além da responsabilidade do docente na sua profissão, compete também à escola e ao governo oferecerem subsídios que enriqueçam a formação do docente para contribuir em sua formação e melhorar a qualidade do ensino.

Verificamos nesse Programa Parâmetros em Ação que, segundo o MEC, é um projeto de formação continuada, para aprimorar e qualificar o professor na atuação em sala de aula, as contribuições positivas que o mesmo permite ao fazer pedagógico. São utilizados temas inerentes à infância como as brincadeiras, jogos, música, artes, que por serem temas atrativos às crianças, podem permitir uma aceitação e assimilação melhor por

parte das mesmas.

Concluimos que no decorrer do projeto o educador entra em contato com essas temáticas participando diretamente das atividades, pois eles têm a oportunidade de interagir com elas, sentirem e compreenderem, podendo repassar o que vivenciaram pessoalmente aos seus alunos.

Existe também a preocupação do projeto de direcionar o participante a estudar, buscar conhecimento científico por meio de pesquisas, leituras, trocas de saberes e referencial teórico.

Consideramos tal projeto como uma contribuição para a melhoria na qualidade da educação, e entendemos também que para sua efetivação é necessário que os meios para sua execução sejam possibilitados de forma que atenda aos objetivos para os quais foram criados.

O fato de verificarmos questões positivas nesse projeto não significa afirmar que os professores vão modificar sua prática, pois isso depende de muitos fatores (pessoais, sociais, profissionais) como, por exemplo, a aceitação da equipe escolar, desde professores, coordenadores, familiares em modificar suas propostas pedagógicas.

Além disso, sabemos que uma parcela irrisória dos professores teve acesso ao projeto, pois ele não foi propagado de forma que atingisse a todos. Dessa maneira não alcançou os objetivos propostos, sendo um deles o de oferecer formação continuada ao docente para aprimorar sua atuação em sala de aula melhorando a qualidade de ensino.

Vale a pena ressaltar que o direcionamento do projeto está em consonância com os Referenciais Curriculares Nacionais, o que aponta para uma proposta única de formação para professores. Isso evidencia que o

governo nacional possui uma única proposta de formação docente tanto inicial como continuada.

Porém não podemos deixar de comentar que se esse projeto for desenvolvido da forma como ele é exposto, ele pode possibilitar ao professor participante a formação continuada, contribuindo para seu aperfeiçoamento na sua atuação, que atingirá na qualidade da aprendizagem para os alunos.

Diante de tudo que foi exposto acreditamos e valorizamos a profissão do docente como uma grande aliada na formação do ser humano, sendo o professor um agente participativo em boa parte na vida das pessoas, por isso consideramos sua boa atuação fundamental no desenvolvimento formativo das mesmas.

Faz-se necessário enfatizar nosso entendimento de que ao longo de sua profissão é importante o professor ir se construindo, se atualizando, se comprometendo e se dedicando ao exercício de seu papel, que é educar, formar o outro, pois entendemos que a formação contínua de saberes é uma grande aliada nessa busca pelo conhecimento durante sua atuação profissional e também para sua própria realização pessoal.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Cyrce & MARQUES, Francisco. Brinquedos e Brincadeiras. O fio da infância na trama do conhecimento. In: DIAS, Marina Célia Moraes & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado(orgs). **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.37-74.

ÁVILA, Marli Batista & SILVA, Karen Batista Ávila. A música na educação infantil. In: **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.75-93.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº22, de 17 de dezembro de 1998. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 05 março 2008.

DISPONÍVEL EM: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 março 2008.

FERREIRA, Paulo Nin. Artes visuais na educação infantil. In: **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.143-155.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-167.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases n.9394, de 20 de Dezembro de 1996.

LINHARES, Célia Frazão Soares (org.). Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cadernos de Pesquisa: 2000 p. 191-202.

MATTOS, Mauro Gomes de & NEIRA, Marcos Garcia. O papel do movimento na educação infantil. In: **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.175-192.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. In: **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.207-229.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado & AQUINO, Olga Ribeiro de. Reconstruindo caminhos e processos relacionados à formação de professoras para a educação infantil. In: **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, Paraná: Humanidades, 2007, p.191-197.

RICARDI, Geise Cristina Lubas. Educação Infantil e a formação dos profissionais que cuidam e educam. Revista Criar: n.18, 2007, p.28-31.

SCHIMIDT, Maria H. Costa Braga & MARQUES, Maria Lúcia & COSTA, Vera Lúcia V. Gomes. O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. In: **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.193-205.

SILVA, Celma Yara Pereira da. O professor e sua identidade profissional: A formação continuada em questão. s/d. Disponível em: <<http://www.meuartigo.brasilecola.com/pedagogia>>. Acesso em: 13 agosto 2008.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 32-36.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 64-68.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: n.2, 2003, p.7-9.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*: v.10 n.1, 1999, p.28-39.

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: n.2, 2003, p.15-17.