

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

**OS ESTAGIÁRIOS E EGRESSOS DA PEDAGOGIA E
A GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Cristiane Müller Ratzlaff

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**OS ESTAGIÁRIOS E EGRESSOS DA PEDAGOGIA E A
GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

por

Cristiane Müller Ratzlaff

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em **Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Ache Cancian

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**OS ESTAGIÁRIOS E EGRESSOS DA PEDAGOGIA E A GESTÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elaborada por
Cristiane Müller Ratzlaff

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Viviane Ache Cancian, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Cleonice Maria Tomazetti, Dr^a. (UFSM)

Ane Carine Meurer, Dr^a. (UFSM)

Sueli Salva, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 15 de dezembro de 2009.

Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi na pré-escola. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.
(Robert Fulghum)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu amigo e esposo

CARLOS

Por tudo que faz por mim...

AGRADECIMENTOS

Dedico meus agradecimentos aos professores do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, em especial aos que aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa.

Às crianças do Ipê Amarelo que me ensinam a alegria de viver, de aprender e de brincar.

À professora Viviane Ache Cancian, que, mesmo abraçando o mundo pela educação, aceitou ser orientadora deste trabalho.

Aos meus pais que sempre torcem pelo meu sucesso e felicidade.

Ao meu irmão, que sempre está disposto a me ajudar.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

OS ESTAGIÁRIOS E EGRESSOS DA PEDAGOGIA E A GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: CRISTIANE MÜLLER RATZLAFF

ORIENTADORA: VIVIANE ACHE CANCIAN

Data e local da defesa: Santa Maria, 15 de dezembro de 2009.

Este trabalho procura investigar e analisar como os estagiários e os egressos da Pedagogia compreendem e efetivam em suas salas de aula a gestão da prática pedagógica em uma Instituição de Educação Infantil. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo, ancorada na etnometodologia, nos estudos de Coulon (1995), que tem como base a análise empírica de todos os sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Utilizaram-se como dados para a investigação dessa pesquisa análise das observações da prática docente dos sujeitos, das propostas de estágio e dos projetos de trabalho, de entrevista semi-estruturada após o período de observação e de pesquisa bibliográfica acerca das problemáticas envolvidas. Os resultados obtidos evidenciam que tanto estagiários quanto egressos compreendem que seu trabalho pedagógico tem como ponto de partida o olhar sobre as crianças e que a gestão da prática pedagógica começa pelo entendimento do fazer pedagógico a ser realizado na Educação Infantil. Do mesmo modo, verifica-se que o processo formativo apresenta ainda uma fragilidade teórica/conceitual e metodológica, ocasionando a ênfase na formação continuada e a essencialidade dela na formação de egressos e estagiários. Observa-se também uma falta de clareza sobre a intencionalidade do ato educativo e a incompreensão sobre o que são, de fato, projetos de trabalho, refletido em práticas que não acompanham o tema proposto para o projeto. Portanto, compreende-se que os processos de gestão do espaço-tempo, a gestão teórico-metodológica, dos projetos de trabalho, das especificidades da educação infantil, da produção do conhecimento e da prática pedagógica possuem implicações diretas não somente na sala de aula, mas na instituição como um todo, apontando-se para a necessidade de um curso formativo que promova a compreensão dessas formas de gestão, bem como da relevância da participação dos professores na dinâmica educacional transcendendo o espaço da sala de aula.

Palavras-chaves: Gestão – Prática Pedagógica – Educação Infantil

ABSTRACT

Specialization Monography
Specialization in Education Management
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

THE TRAINEES AND GRADUATES OF PEDAGOGY AND MANAGEMENT OF PEDAGOGIC PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AUTHOR: CRISTIANE MÜLLER RATZLAFF

ADVISOR: VIVIANE ACHE CANCIAN

Date and place of defense: Santa Maria, December 15, 2009.

This work aims to investigate and analyze how the trainees and graduates of Pedagogy comprehend and execute in their classroom the management of the pedagogic practice in an Educational Institution for Children Education. The methodological approach is of qualitative character, anchored in ethnomethodology, based in the studies of Coulon (1995), which is based on empirical analysis of all subjects involved in pedagogical action. Was used as data for the investigation this research analysis of observations of teaching practice of the subjects, the proposed apprenticeship and work projects, of semi-structured interview after the observation period and bibliographical research about the involved problems. The obtained results show that both trainees and graduates understand that their pedagogical work has as starting point the view on children and that the management of teaching practice begins with the understanding of the pedagogical process to be realized in early childhood education. Similarly, it appears that the training process still has a weakness a theoretical and methodological, leading to an emphasis on continuing education and the importance of it in the training of graduates and trainees. It also observes an unclear about intentionality of the education act and the incomprehension about what are, in fact, projects of work, reflected in practices that do not accompanying the theme proposed for the project. Therefore, it is understood that the processes of management of space-time, management theory and method, project work, the specifics of early childhood education, construction of knowledge and pedagogical work have direct implications not only in the classroom, but the institution as a whole, pointing to the need for a training course to promote the understanding of these forms of management and the importance of teachers' participation in educational dynamics transcending the space of the classroom.

Key-word – Management; Pedagogic Practice; Childhood Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	12
1.1 Contexto da pesquisa.....	14
1.2 Os sujeitos	15
2 A GESTÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	17
2.1 A formação dos profissionais da Educação Infantil.....	19
2.2 Os sujeitos avaliam do tempo de atuação na prática.....	25
2.3 Os desafios da sala de aula	27
3 A GESTÃO DO PEDAGÓGICO	31
3.1 A gestão do espaço-tempo na instituição.....	34
3.2 A gestão teórico-metodológica da prática docente	38
3.3 A gestão dos projetos de trabalho.....	40
3.4 A gestão das especificidades da Educação Infantil	45
3.5 A gestão da produção de conhecimentos das crianças	47
3.6 A gestão da prática pedagógica.....	49
4 CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

INTRODUÇÃO

A concepção da Gestão Educacional como a gestão do sistema de ensino aliado à gestão do sistema escolar (Lück, 2007) remete-me à gestão da sala de aula. Esse lugar abriga muitos conhecimentos, processos de aprendizagens, relações interpessoais, sujeitos “ensinantes” e sujeitos “aprendentes”. Também é ali que acontece, na prática docente, os primeiros contatos e a própria experiência de sala de aula.

A prática docente na Educação Infantil, aliada aos estudos referentes à Gestão Educacional, possibilitou-me que a pesquisa acerca da gestão da prática pedagógica pudesse consolidar-se numa instituição de Educação Infantil (unidade universitária) na qual atuo há três anos. Nessa instituição iniciei como bolsista-estagiária, permanecendo por dois anos. Atualmente atuo como professora referência na mesma instituição.

Nela enfrentei os primeiros desafios da prática docente, de tentar interligar a formação inicial com estes desafios da prática de uma instituição educativa, de conhecer as especificidades da Educação Infantil. Depois dessa etapa, veio o desafio da especificidade da regência, da formação continuada e da busca de subsídios da teoria para a prática.

Essas vivências, principalmente as experiências iniciais, motivaram esta pesquisa nessa mesma instituição, agora também com um olhar de pesquisadora atento a como esses sujeitos gestam a sua prática: o que fazem para vencer os desafios, até que ponto um curso de formação realmente prepara para o exercício da docência, o que é pedagógico nesta modalidade de ensino e como os professores gestam a sua prática pedagógica.

Este trabalho apresenta o seguinte problema: de que forma os estagiários e os egressos da Pedagogia compreendem e como efetivam em suas salas de aula a gestão da prática pedagógica em uma Instituição de Educação Infantil?

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar como os estagiários e os egressos da Pedagogia compreendem e como efetivam em suas salas de aula a gestão da prática pedagógica em uma Instituição de Educação Infantil, e como objetivos específicos compreender as implicações do processo formativo por parte dos estagiários e egressos na Instituição de Educação Infantil;

identificar e analisar os desafios que surgem no dia a dia da sala de aula e no que consiste a gestão da prática pedagógica a ser realizada com crianças de 0 a 6 anos; analisar como os estagiários e egressos da Pedagogia compreendem a gestão da prática pedagógica com esta faixa etária e qual a influência destes fatores na sua atuação docente.

Os sujeitos que participam dessa pesquisa foram dois professores referência egressos da Pedagogia e dois estagiários, que cursam o último semestre do curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria.

A abordagem deste trabalho é qualitativa, pois se insere numa relação social e está mediada por constantes interações entre sujeitos, diferenciando-se da pesquisa quantitativa a qual procura elencar ou mensurar dados.

Esta pesquisa utiliza a etnometodologia, embasada nos estudos de Coulon, que tem como base a análise empírica de todos os sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Coulon (1995, p. 105), afirma que os estudos etnometodológicos em educação visam descrever as práticas sociais do dia-a-dia, que envolvem todos os sujeitos do processo educacional, tanto professores, pais ou responsáveis, quanto alunos e funcionários.

Para a coleta de dados, utilizou-se observações da prática docente dos sujeitos, análise das suas propostas de estágio e projetos de trabalho, entrevista semi-estruturada após o período de observação e pesquisa bibliográfica acerca das problemáticas envolvidas.

Este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentam-se os delineamentos da pesquisa, especificando algumas questões metodológicas como o tipo, o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos.

O segundo capítulo apresenta algumas questões pertinentes a Gestão Educacional e a formação de professores. A gestão, como uma mudança paradigmática procura conceber o processo educacional como um todo, sem fragmentações, baseado na participação, trabalho em conjunto e autonomia dos sujeitos envolvidos nas instituições educacionais, na qual seu reflexo nas instituições se efetivam a partir da formação dos professores, tanto inicial como continuada, reflexos que denotam o seu entendimento ou a fragilidade da sua compreensão.

No terceiro capítulo apresentam-se algumas análises sobre a gestão da prática pedagógica, enfocando a gestão do espaço-tempo, teórico-metodológica,

dos projetos de trabalho, das especificidades da Educação Infantil, da produção de conhecimentos e do trabalho pedagógico.

Para concluir esta pesquisa, porém não concluindo estas discussões, apresentam-se as implicações da formação inicial e continuada dos professores nos seus fazeres pedagógicos, os desafios que se apresentam o longo da prática docente, assim como o entendimento e a influência das especificidades da Educação Infantil na prática desses professores, considerando-se o processo de gestão e de participação nas práticas dos professores-sujeitos da pesquisa e na realidade da instituição.

1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa de cunho qualitativo inseriu-se numa relação social dentro de uma instituição educacional e esteve mediada por constantes interações entre sujeitos. Esta abordagem permitiu que, ao invés de dados, números ou proporções, analisassem-se significados, opiniões, fatos, entre outros, permeados nas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em determinada realidade social.

Parafraseando Chizzotti (2006, p. 79) temos que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (...) O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Dessa forma, esta pesquisa qualitativa realizou-se em contato direto com a realidade da qual parte a problemática a ser investigada.

Do mesmo modo, conforme Lüdke; André (1986, p.18) “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Portanto, essa forma de abordagem baseou-se na descrição e análise de situações ou dados reais situados em determinada realidade, sempre contextualizada, flexível e dinâmica.

Este trabalho, ancorado na etnometodologia, partiu da realidade vivida e observada pelo pesquisador no contexto escolar e buscou, nessa cotidianidade, elucidar o fazer pedagógico diante dos procedimentos integrantes da ação dos educadores na escola, estando esses além da oralidade, perceptíveis nos gestos, expressões e ações, que muitas vezes passam despercebidos pelos sujeitos da realidade escolar (COULON, 1995).

Esta ação leva o pesquisador a adotar uma dupla posição: de estar em posição exterior para ouvir e de, ao mesmo tempo, ser um participante dessa rotina.

A etnometodologia tem, portanto, na observação e participação, por parte do pesquisador de uma determinada realidade educacional, os principais elementos necessários para a compreensão do objeto de estudo de uma pesquisa.

Nesse sentido, Chizzotti (2006, p. 80) afirma que a etnometodologia “procura investigar as atividades práticas e triviais dos atores sociais e compreender o sentido que os atores atribuem aos fatos e acontecimentos da vida diária”.

Assim sendo, a etnometodologia vai além da análise e descrição da realidade observada e vivida, pois ela elucida os elementos que compõe a sua rotina e traz à tona elementos aquém da percepção dos sujeitos. Este procedimento procura dar voz aos sujeitos envolvidos.

Para obter os dados necessários para esta pesquisa, foi realizada observação participante nas salas de aula em que os sujeitos/pesquisados e sujeito/pesquisador estavam inseridos. A observação participante, conforme Chizzotti (2006, p. 90) “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

Desse modo, a observação foi realizada na sala de aula em interação com as turmas, com os sujeitos/pesquisados e com a própria participação do sujeito/pesquisador.

A observação participante, segundo Chizzotti (2006, p. 90) visa “experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos”.

As observações participantes ocorreram durante, aproximadamente, dois meses, no segundo semestre de 2008.

Outra forma de obtenção de dados desta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Esse tipo de entrevista está ancorado em um roteiro pré-determinado, mas flexível, possibilitando a interferência tanto do sujeito/pesquisado, quanto a do próprio sujeito/pesquisador.

A entrevista semi-estruturada, segundo Lüdke; André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Assim sendo, nessa forma de entrevista, têm-se questionamentos centrais pré-determinados, mas que no decorrer do dinâmico processo de entrevista, podem ser acrescentados ou modificados.

De posse dos dados coletados, passou-se para a análise de conteúdo desses, assim como dos projetos de estágio dos professores estagiários e das propostas de trabalho dos professores egressos.

Essa forma de análise é minuciosa e detalhista e percebe a riqueza dos detalhes em toda a realidade pesquisada, porém procura uma unidade nesta riqueza de dados que a pesquisa educacional proporciona. Chizzotti (2006, p. 98) auxilia a compreender que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

1.1 Contexto da pesquisa

A referida pesquisa realizou-se no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA), localizada na cidade de Santa Maria. É uma unidade universitária que atende a filhos de servidores técnico-administrativos, docentes e discentes da Universidade Federal de Santa Maria.

Essa instituição existe desde o ano de 1989 e atende crianças de um ano até 6 anos, divididas em turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II, Maternal III, Pré-escola e turma Integração¹, perfazendo aproximadamente 210 crianças, em turnos manhã e tarde.

No final do ano de 2002 (resolução n. 012/2002, aprovada pelo Conselho Universitário) o NEIIA deixou de pertencer à Coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e passou a ser de responsabilidade do Centro de Educação (CE), onde suas atividades passaram a ser desenvolvidas na forma de projeto de pesquisa, ensino e extensão, agregado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), Órgão Suplementar Setorial e de Apoio deste centro.

Em cada sala de aula do NEIIA há uma professora-referência, com formação em Pedagogia e duas professoras bolsistas, em processo de formação inicial ou continuada. Segundo Cancian (2009, p. 240-241)

¹ A **turma da Integração** é composta por crianças de idades entre 1 ano e 6 anos, ou seja, sua principal característica é a heterogeneidade de idades

O projeto visa qualificar e preparar novos profissionais da Educação Infantil, por meio do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos, vivenciados cotidianamente pelos envolvidos, seja por meio do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino, das quais destacamos, sobretudo, a realização de estágios curriculares em Pedagogia - Licenciatura (diurno e noturno) e em educação especial.

Por esse motivo, são constantes as intervenções de acadêmicos da Pedagogia e Educação Especial na rotina do NEIIA, sendo fundamental a presença de professores como referência para as crianças, para os professores bolsistas e para auxiliarem na orientação dos estagiários em suas práticas.

No NEIIA existe também um Conselho Representativo, que é

Composto por pais representantes de cada turma (manhã e tarde), representantes dos bolsistas (estudantes em formação inicial que desempenham funções de apoio docente), representantes dos técnico-administrativos, representantes dos professores-referência (responsáveis pelas crianças e pelos bolsistas), coordenação do Projeto (duas professoras doutoras do departamento de metodologia de Ensino do CE) e direção do NEIIA (CANCIAN, 2009, p. 177).

Dessa forma, a gestão do NEIIA procura levar em consideração todos os setores que estão envolvidos na sua organização, indicando que as decisões são tomadas em grupo.

1.2 Os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são dois professores referência egressos da Pedagogia e dois estagiários concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, todos atuantes na Educação Infantil.

Os professores regentes, neste trabalho, serão denominados como “professor-egresso 1” e “professor-egresso 2” e os estagiários como “professor-estagiário 3” e “professor-estagiário 4”.

O professor-egresso 1 possui dois anos e meio de experiência, tendo atuado em turmas de Maternal I e pré-escola. O professor-egresso 2, trabalha há 9 anos

nessa instituição, tendo exercido sua docência em turmas do berçário ao maternal III.

O professor-estagiário 3 afirma que

Como prática de escola eu tenho desde 2006, implementando módulos didáticos em Ciências. Agora, prática de trabalho, como eu me formei ano passado, eu tenho menos de um ano. (...) Durante nesse período em que trabalhei no ensino de ciências, nos módulos didáticos, eu trabalhei em todas as séries do Ensino Fundamental e aqui, depois na pré-escola, no Ipe trabalho no berçário e na parte da gestão também agora na coordenação.

O professor-estagiário 4 procurou, desde a sua graduação, estar envolvido na prática. Como ele afirma *“foram dois anos no colégio1 (nome fictício), depois no colégio 2 (nome fictício), depois aqui, no Ipe.”*

Torna-se importante ressaltar que o curso de Pedagogia teve uma reestruturação curricular no ano de 2006, sendo que o currículo anterior a este datava de 1984, que formava professores em duas habilitações: Pré-escola ou Anos Iniciais. Com a nova estruturação o curso passou a ter “ênfase na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, assim como reestruturam práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no Curso” (PPP Curso de Pedagogia, 2006, sem página).

Nesse sentido, o professor-egresso 1 e demais estagiários desta pesquisa formaram-se na matriz curricular de 2006 e o professor-egresso 2 é formado na matriz curricular de 1984.

2 A GESTÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem por objetivo mostrar algumas concepções sobre a Gestão Educacional, assim como a sua relação com a gestão em sala de aula e as implicações da formação dos professores na gestão da prática pedagógica.

A Gestão Educacional surgiu a partir de meados da década de 90 com o propósito de romper com práticas fragmentadas, agregando a administração escolar ao seu sentido, promovendo uma mudança de paradigma, sendo apontado por Lück (2007, p.27) como

Um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental de qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

Esse termo de Gestão Educacional compreende a interação entre a gestão do sistema de ensino (âmbito macro) e a gestão do sistema escolar (âmbito micro) (LÜCK, 2007).

Nessa compreensão, o âmbito macro e o micro estão interligados e essa interligação é percebida na sala de aula, no papel que o professor desempenha, na aprendizagem dos educandos e do próprio professor e na prática pedagógica.

Sob essa ótica, a escola (compreendida como um todo) tem o importante papel de gestar todos os setores e sujeitos nela envolvidos.

Para uma maior compreensão da relação entre escola e sala de aula, Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p.309) concordam que “valores e práticas compartilhados no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula e o que ocorrer na sala de aula tem efeitos na organização escolar”.

Essa relação recíproca entre esses dois âmbitos compreendem a gestão escolar, democrática e participativa, com vistas à aprendizagem dos alunos e que essa relação direta entre escola e sala de aula é percebida na gestão pedagógica.

Nesse mesmo sentido, Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p. 309-310) dissertam que

O grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Portanto, o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão. [...] os professores são também responsáveis pelas formas de organização e de gestão. Ou seja, as salas de aula fazem parte de um todo maior que é a escola, de modo que tudo aí está muito articulado, em uma relação de dependência recíproca.

A partir desses entendimentos, verifica-se que a gestão da prática pedagógica é mediada pelo professor no trabalho dentro de sala de aula, compreendendo as especificidades da faixa etária atendida, a produção de conhecimentos tanto das crianças quanto do próprio professor e de como ele gesta todas essas variáveis interdependentes no processo chamado aula.

Com o foco voltado para análise da gestão da prática pedagógica em sala de aula², temos como principais sujeitos dessa ação, os professores e suas relações com as crianças/educandos, com a prática docente e com a própria gestão da instituição educacional.

Aranha (2009, p. 81) traz que

Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas.

A partir desse pensamento, o professor tem papel fundamental na gestão de uma escola, a começar pela sua sala de aula, na qual se desenrolam os processos de ensino e aprendizagem, as relações interpessoais, a organização do trabalho pedagógico e o diálogo com as famílias.

Portanto, investir o professor de responsabilidade pela gestão da sua sala de aula é um fator importante para que a Gestão Educacional rompa com práticas fragmentadas em todos os níveis de ensino.

² “Sala de aula” neste trabalho é compreendida como um espaço educativo marcado por relações sociais, concordando com Madalena Freire (1986, p. 96) que afirma que “compreendo sala de aula como um espaço. Neste espaço e em relação com o Ser-Humano-Criança acontecem algumas atividades do trabalho pedagógico; são rotinas, como também frutos de procuras e de experiências. São também descobertas por através dessas atividades (...). O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando novas descobertas”. Dessa forma, sala de aula é compreendida como um lugar de interações, de descobertas, de valorização da criança como um ser que vive e se relaciona.

Nesse sentido, pensar na ação pedagógica com crianças pequenas leva o educador a considerar a Gestão Educacional como processo envolvido na produção dos saberes. A compreensão de que a Gestão Educacional, concordando com Lück (2006), objetiva a organização, mobilização e a articulação das condições estruturais, materiais e humanas necessárias para o avanço do processo socioeducativo, provoca nos sujeitos envolvidos nesse processo, uma visão de conjunto, que, segundo a mesma autora, é entendida como “uma verdadeira prática de gestão” (LÜCK, 2006, p. 26).

Pensar a gestão da prática pedagógica na Educação Infantil leva a considerar o professor como sujeito responsável por esta gestão, ou seja, compreender a sala de aula como integrante de um todo maior que é a escola. O professor, nesse sentido, também é responsável pela docência, pela produção de conhecimento pedagógico e pela própria gestão da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

A gestão, como articuladora de todos os segmentos constituintes da prática educacional, vê a escola como um todo envolvido no processo socioeducativo e encontra, no professor, um dos gestores dessa prática. Por isso, torna-se fundamental, uma formação profissional que articule o conhecimento teórico e prático e que prepare o professor para a sua atuação docente.

2.1 A formação dos profissionais da Educação Infantil

Quando se fala sobre a responsabilidade que o professor tem de gestar a sua prática pedagógica, uma questão emerge: e a formação acadêmica?

A partir da caminhada acadêmica é que se constitui parte do “ser professor”, pois a docência sempre está em constante processo de ressignificação das suas práticas ao se encontrar numa realidade educativa.

Sobre o preparo do profissional de Educação Infantil, Redin (2000, p. 51) auxilia a compreender que

O profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exige o melhor do que dispomos. Mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos. Ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo.

Como se percebe na colocação de Redin, o professor deve, ou deveria ter, um amplo conhecimento para atuar na Educação Infantil, desde conhecimentos sobre a saúde e seus cuidados, sobre o desenvolvimento infantil, bem como o autoconhecimento. Não basta só estar com as crianças pequenas e promover-lhes o cuidado, é preciso conhecer com quem estão envolvidas, suas necessidades e especificidades, bem como ter conhecimento sobre sua própria aprendizagem e a de suas crianças.

Rossetti-Ferreira (et al. 2008, p. 26) ao citar o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), concorda com este documento quando afirma que “a formação desse professor deve estar relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o fazer” (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.26). Portanto, quem sabe o que faz, também o sabe explicar como e porque o faz.

Nesse sentido, a compreensão de gestão perpassa pela compreensão do Projeto Político Pedagógico da instituição como um projeto que se efetive de fato no fazer pedagógico, que reflete, argumenta e diz com clareza o seu fazer. Consoante com Cancian (1997, p. 82)

Projeto Político-Pedagógico realmente só faz sentido se for expressão da aprendizagem individual e coletiva no âmbito da escola: uma aprendizagem que se coloca, necessariamente, sob as exigências de uma racionalidade que dialoga, que justifica e argumenta em torno das práticas pedagógicas; só é possível dizer o que se quer, quando se sabe dizer o que se sabe.

Dessa forma, a formação acadêmica é o espaço no qual se processam os saberes necessários para o exercício da docência, sendo, portanto, um lugar de

muitos conhecimentos e de muitas aprendizagens por parte do profissional da educação.

Mas essa formação acadêmica dá conta disso tudo?

Ao ser questionado sobre a formação teórica e se ela, de fato, dá suporte a sua prática, o professor-estagiário 3 afirma que

Nessas teorias que eu tive durante o curso, elas claro que me dão suporte, me deram suporte pra pensar e me formar do jeito que eu penso hoje, mas a intenção verdadeira de relacionar teoria e prática aconteceu no meu grupo de pesquisa que eu participei, não foi no currículo do curso que eu fiz.

Percebe-se aqui que o curso de Pedagogia não oferece as condições de formação suficiente aos seus acadêmicos, haja vista que a matriz curricular de 1984 dava ênfase na pré-escola e na atual que propõe uma docência para a infância e apresenta apenas três disciplinas específicas - Saberes e Fazeres na Educação Infantil, Contextos Educativos na Infância I e Contextos Educativos na Infância II – (PPP Curso de Pedagogia, 2006, sem página) para pensar o trabalho pedagógico na educação infantil, sendo que Contextos Educativos II apresenta na ementa e no programa os Anos Iniciais e não a Educação Infantil.

Dessa forma, esse sujeito encontrou uma complementação na sua formação em um grupo de pesquisa, em oportunidades extracurriculares do programa de pós-graduação, pois na matriz curricular da Pedagogia não existe esta proposição.

Formosinho (2008), ao falar do papel da universidade na formação de educadores da infância em Portugal, afirma que “o ensino universitário não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino de modo a que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados o ensino” (2008, p. 181).

É com esse olhar de superação da fragmentação do ensino não só nas escolas, mas também da própria universidade, que se pretende implementar verdadeiras práticas de gestão.

O curso de Pedagogia deveria fomentar processos de investigação e de práticas de maneira relacionadas. Conforme Marques (1992, p. 70) “à Pedagogia (...) cumpre elucidar os requerimentos que garantam as condições de participação igualitária no processo de entendimento mútuo de como organizar e conduzir as práticas educativas”. Esse entendimento reforça o quanto o curso de Pedagogia tem

a responsabilidade de fomentar a compreensão entre o teórico e o prático, entre o pensar e o fazer, ou como diz o autor, entre organizar e conduzir. Mas o que se percebeu com a fala do professor-estagiário 3 é que isso não vem acontecendo no curso de Pedagogia, mas sim, num grupo de pesquisa.

O professor-egresso 2 traz que

O curso (...) tinha muita disciplina e tudo muito fraco. Tive teoria, tive as metodologias, (...) Porém, as coisas, nem tudo, foi como deveria ser. (...) também tem o teu lado de ir buscar, mas nem tudo, nem todas as cadeiras elas realmente te deram um suporte.

Para esse sujeito, o curso também não foi suficiente para a sua formação e, ao afirmar que “*nem tudo foi como deveria ser*”, esse sujeito deixa implícito que havia uma expectativa em relação ao curso e que esse deixou a desejar.

O professor-estagiário 4 apresenta uma outra visão. Ao ser questionado se as teorias durante o curso dão suporte a sua profissão, ele responde

Dão, dão! (...), por exemplo, Ferreiro, pra estruturar o processo de alfabetização na sala de aula, no meu estágio eu me utilizei de Ferreiro (...) pra ver aqueles níveis de alfabetização, as fases, fazer a testagem com as crianças, a partir das testagens ta elaborando as atividades pra ta estimulando a alfabetização delas, pra que elas avançassem pro próximo estágio... e assim também aqui na Educação Infantil.

Entretanto, ele exemplifica sua prática com Ferreiro, cuja teoria volta-se para os Anos Iniciais quando fala sobre alfabetização e, ao se referir à Educação Infantil, não consegue encontrar subsídios teóricos para exemplificar, o que demonstra a fragilidade teórica do curso. Mais adiante, esse mesmo sujeito confirma uma concepção da formação generalista que o curso de Pedagogia oferta, perceptível na fala a seguir

Não tem como um curso de Pedagogia abarcar tudo, senão seria dez anos, pra se formar pedagogo. E isso é um problema também, por que agora, com a forma como ta o curso, tu te forma tudo: tu te forma em Educação Infantil, anos iniciais, orientador, supervisor. Só que são muitas especialidades, muitos conhecimentos.

A partir dessa afirmação, o professor-estagiário 4 aponta indícios de que o curso de Pedagogia não consegue dar um suporte teórico-prático satisfatório, pois ele é muito abrangente ao contemplar diversas áreas como a Educação Infantil, os anos iniciais e educação de jovens e adultos (EJA). Ou seja, o curso não dá conta das especificidades de cada nível e modalidade de ensino.

Conforme Formosinho (2008, p. 169) existe, nas universidades

Uma tensão entre a cultura predominante da instituição universitária baseada na produção de conhecimento abstrato e a formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais. Há, assim, uma tensão entre uma instituição baseada na especialização disciplinar estrita e a formação de profissionais generalistas.

Dessa forma, o entendimento de que um curso de formação de professores é, ao mesmo tempo, responsável pela formação abrangente e específica, tem causado certa confusão quanto a real função do curso de Pedagogia ou, como se tem percebido, provocado a abrangência do prático e o esvaziamento da teoria.

Consoante com Campos (2004), que faz uma análise sobre as possíveis conseqüências da reforma da formação de professores iniciadas a partir da década de 90, diversos pesquisadores da educação apontam como algumas das possíveis conseqüências dessa reforma, o “aligeiramento” da formação, marcada pela diminuição da carga horária dos cursos e pela diversidade de habilitações, a ênfase na docência para as séries iniciais, secundarizando-se a formação para a docência na Educação Infantil.

Conseqüentemente, ao afirmar que “*não tem como um curso de Pedagogia abarcar tudo, senão seria dez anos pra se formar pedagogo*” esse sujeito evidencia a compreensão do curso de Pedagogia como um curso generalista, que, por ter diversas habilitações, “diluí-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógico” (KISHIMOTO, 2008, p.110). Essa complexidade educacional, que não é devidamente abordada e compreendida na formação inicial, encontra, em qual espaço, o seu entendimento?

Ao serem questionados sobre alguns teóricos que tiveram durante o curso, a maioria dos sujeitos viu-se surpresos com o questionamento, delatando insegurança

e fragilidade ao falar sobre as teorias que deveriam dar suporte aos profissionais da educação.

O professor-egresso 1 afirma que

Teoria sim (...). Sei que teve bastante (...) que eu posso dizer que foi usado: Piaget e Vigotski. Que os dois, eu acho que se encaixam. Esses são os que mais me chamou a atenção no curso e que eu mais usei na prática.

Com esta afirmação podemos perceber que este sujeito compreende que o curso de Pedagogia é teórico, porém essa teoria é apresentada de forma superficial, pois não consegue se aprofundar em mais detalhes ou lembrar-se de outros autores que lhe foram significativos, não conseguindo aliar a teoria ao seu fazer pedagógico, assim como o professor-egresso 2, que em sua fala podemos perceber essa semelhança

Eu lembro (...). Wallon, (...) eu fiz um trabalho em cima dele e tinha algumas coisas assim... existia um duelo de idéias assim. Eu lembro que me marcou por isso, por que algumas coisas do que ele falava, ao mesmo tempo que afirmava algumas coisas, ele se contradizia. Então isso me fez pensar muito em alguns aspectos das crianças e eu, até o dia de hoje, eu lembro em sala observando as crianças, eu lembro disso e começo a fazer uma reflexão. E eu gosto muito de Vigotski, tem umas coisas assim, principalmente pras crianças mais pequenas fica mais fácil de tu ver. Alguma coisa de Freire... Zabalza, (...)

Freire (1996), ao falar da formação de educadores, assevera que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (1996, p. 39). Mas o que percebemos nas falas desses sujeitos é que a formação teórica ainda está distante da prática nas instituições educativas, sendo assim, questiona-se, que fundamentação teórica é essa?

Entretanto, o professor-estagiário 3, ao ser questionado sobre os autores que tivera durante o curso, afirma que

Eu tive teoria assim... o curso todo ele é essencialmente teórico (...) Alguns autores que eu gosto muito: do Delizoicov e Angotti, quando eles falam das metodologias de ensino, de como que a gente pode trabalhar determinados conteúdos; eu gosto do Zabalza (...) Gosto muito do Márcio Garcia, quando fala da formação de professores, estudo muito os saberes, saberes pedagógicos, os saberes docentes, daí gosto muito do Gauthier e do Shuman (...) O diário da prática pedagógica que eu utilizo (...) que é do Porlán.

Nessa fala percebe-se que esse sujeito demonstra segurança em responder a esse questionamento, porém, não refere nenhuma teoria específica sobre a Educação Infantil, o que deixa transparecer a falta de um aprofundamento teórico sobre esse nível de ensino no curso de Pedagogia.

Segundo Lück (2006, p. 23) um dos aspectos que a gestão procura superar é a carência “de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação”. Portanto, a Gestão Educacional, com vistas à qualidade da educação, procura superar a dicotomia existente entre teoria e prática. Entretanto, essa carência, como a autora fala, deve ser superada juntamente com um curso de formação que ofereça condições para tal.

2.2 Os sujeitos avaliam o tempo de atuação na prática

Avaliar o tempo de atuação na prática é uma forma de buscar compreender o que o docente está sentindo e compreendendo sobre a sua própria prática. Concordamos com Rossetti-Ferreira (2008, p. 27) quando afirma que

Um caminho que traz bons frutos é o de refletir com esses educadores a respeito da própria trajetória profissional. É entender como cada um chegou a ser educador, como é estar sendo educador e de que forma esse percurso influencia suas ações. Essa estratégia provoca situações em que os valores, as crenças e as concepções de mundo podem ser percebidas e discutidas.

Portanto, a avaliação do tempo de experiência desvela, além das expectativas, alguns aprendizados que se constroem ao longo da docência.

Os professores-egressos avaliam da seguinte forma a sua atuação na prática

Muito bom, acho que superou a minha expectativa de sair do curso e vim pra Educação Infantil. Pra mim foi excelente a prática. (PROFESSOR-EGRESSO 1)

De não só aquisição de conhecimentos, mas também (...) a própria experiência de ir vendo que tal coisa não deu certo, que de tal maneira não deu certo, que tu tem que tentar buscar outras coisas, outras maneiras de trabalhar, buscar outro tipo de argumento com as crianças. (...) Esse tempo todo faz com que tu perceba que aquilo que tu ta pensando hoje, talvez amanhã ele não seja suficiente. Que tu tenha que buscar mais, (...) esse tempo todo de experiência faz tu ver que tu tem que ta sempre buscando uma coisa de novo porque o de ontem já não serve mais pra hoje. (PROFESSOR-EGRESSO 2)

O professor-egresso 1 revela que a prática na Educação Infantil superou suas expectativas ao sair de um curso de Pedagogia que não oferece uma articulação teórica-prática da docência. Já o professor-egresso 2 avalia como um tempo que proporcionou experiência nas relações com as crianças, além de conhecimentos construídos e do reconhecimento das necessidades das crianças.

Já os professores-estagiários avaliam da seguinte forma

Eu to achando excelente, gosto muito do que eu faço, adoro todas as áreas, as diferentes áreas, amo sala de aula, gosto muito da parte da gestão também. (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 3)

Foram espaços diferentes. Foi Ensino Fundamental, foi educação profissional, Educação Infantil, então em cada momento foi uma aprendizagem. Em cada momento eu pude testar coisas, conflitei coisas e nesse conflito é que fui produzindo outros conhecimentos, outras reflexões. (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 4)

O professor-estagiário 1 revela a sua satisfação em estar em sala de aula, no contato com as crianças. Assim como o sujeito-estagiário 2 desvela como um tempo que produziu conhecimentos nos diferentes níveis de ensino que atuou.

As falas acima apontam o entendimento de que, na atuação docente, os desafios da prática através da experiência é que tem possibilitado a reflexão e a reconstrução do conhecimento de forma mais efetiva.

2.3 Os desafios da prática pedagógica em sala de aula

Gestar todos os processos envolvidos na sala de aula vai além do planejamento, da efetivação dos projetos ou das especificidades de cada turma. Envolve também, o reconhecimento das dificuldades que desafiam o professor no seu dia-a-dia, em uma instituição.

O professor-egresso 1 avaliou como desafio na sua prática pedagógica

O desafio é a gente entender esse “ser criança” (...) Tu, adulto, ir até o mundo da criança. (...) de todo dia entender porque aquela criança ta fazendo aquilo, porque que a brincadeira é daquele jeito, as vezes a gente vai interferir numa brincadeira e acaba brincando do jeito adulto naquela brincadeira, não do jeito de criança. Então o desafio maior é sentar e conseguir brincar do jeito deles e conseguir atingir eles, da maneira que tu quer atingir, (...) naquele tempo dela, naquele jeito de brincar dela.

Dessa forma, conseguir compreender que a criança tem um tempo diferente do adulto é também um desafio que se apresenta nas práticas dos professores.

Conforme Barbosa (2009, p. 23-24)

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.

O entendimento de que a criança é um ser produtor de sua própria cultura reforça a importância do adulto como mediador no desenvolvimento das crianças.

Portanto, faz parte da gestão do pedagógico compreender essa realidade existencial das crianças, interferir no seu “mundo” não somente com um olhar de adulto, mas com um olhar de pertencimento à ele.

Como afirma Kuhlmann Jr. (2005, p. 56-57)

Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico.

Reconhecer que o tempo da criança é, simultaneamente, um tempo diferente dos adultos e também pertencente a ele, implica reconhecer que este desafio está presente na prática e concepções dos professores.

O professor-egresso 2 trouxe como desafio na sua sala de aula

Hoje em dia é essa função de entrar criança fora de época, porque aonde entra todo mundo junto tu adapta, tu tem aquele período só pra isso (...) Esse ano foi bem marcante essa função de “entra gente, observa, faz intervenção, sai aquele, vem outro, daí tem estagiário”. (...) é algo que quebra a tua rotina (...) não a rotina engessada, mas aquela rotina da tranqüilidade na sala, porque onde tem só duas referências (...) tá tudo tranqüilo (...) mas no momento que quebrou aquilo ali (...) as crianças perdem a referência.

Esse sujeito encontrou como desafio na gestão da sua sala de aula a intervenção constante de acadêmicos em formação dos cursos de Educação Especial e Pedagogia. Paniagua; Palacios (2007, p. 18) falam sobre a importância das interações na Educação Infantil, porém alertam para que a instituição ofereça mais referências, evitando situações para as quais as crianças não estejam preparadas, como as constantes mudanças de professores na sala.

Nesse sentido esta instituição disponibiliza em cada sala um professor como referência para a turma e para os estagiários que vêm realizar suas práticas. Cabe a esse professor-referência conduzir e auxiliar na orientação aos professores estagiários, assim como ser a referência para as crianças da sua sala.

Questiona-se então a compreensão que o professor-egresso 2 apresenta sobre o seu papel de ser professor referência na sala.

Este sujeito também trouxe à tona a discussão sobre a “adaptação” das crianças, acreditando que esta deva acontecer apenas em períodos determinados. Entretanto, considerando a criança e suas necessidades, interroga-se sobre o entendimento de “adaptação” em um único período do ano.

O professor-estagiário 3 fez referência aos seus desafios dessa forma

O desafio bom que eu tenho são as diferenças na sala de aula, que não é ruim, cada aluno é diferente mesmo e isso não é ruim. Mas o desafio que eu acho ruim, difícil de superar é esse da barreira dos professores, de muitas

vezes achar que a gente não pode fazer uma coisa que saia dos padrões, que saia da rotina.

Ao considerar como um bom desafio as diferenças na sala de aula, esse sujeito reconheceu que esse desafio pode ser trabalhado por ele em sala de aula, ao contrário das “*barreiras dos professores*”, que são mais difíceis de serem superadas.

Ao encontro desse pensamento, Barbosa (2006, p. 116) afirma que

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de Educação Infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da Educação Infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas estão presentes, principalmente, os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática.

Evidencia-se, portanto, que a dificuldade de ruptura com a estruturação do tempo numa instituição de educação é uma prática que acontece não somente pela resistência dos professores ao “diferente”, mas por toda uma estrutura também institucional que se torna cômoda ao reproduzir práticas sem questioná-las.

A superação dessa resistência à ruptura da rotina deve partir do curso de formação que propicie o conhecimento das práticas rotineiras estabelecidas nas instituições educacionais, assim como das conseqüências que isso pode causar. Também deve partir de um trabalho conjunto entre instituição e sujeitos que nela atuam. Essa mobilização em prol do trabalho educacional, conforme Lück (2008, p. 22) “demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvida”. Portanto, uma possível mudança de hábitos instituídos somente se concretizará efetivamente se houver participação de todos os sujeitos.

Já o professor-estagiário 4 expressou o seu desafio da seguinte forma

Conhecimentos que eu não tenho, que eu não tive na graduação, (...) por exemplo, coisas da psicologia que eu sinto falta, sobre o desenvolvimento da criança (...)

Para esse sujeito, o principal desafio é a sua formação continuada e complementação de saberes que não foram suficientemente trabalhados ao longo de seu processo formativo inicial. Marques (1992, p. 194), ao dissertar sobre a formação continuada, afirma que

A formação profissional, ao abandonar o leito seguro dos cursos em que vinha sendo conduzida, defronta-se com o desafio de sua continuidade agora com requisitos outros, de uma continuidade em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação. Se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas.

Portanto, a formação continuada afigura-se um desafio, pois durante a prática pode-se constatar onde a teoria está faltando e, diante disso, o professor deve encontrar maneiras de buscar essa complementação na formação.

Todos os desafios apontados por esses sujeitos comprovam que “a realidade é dinâmica e que os desafios e dificuldades experimentadas no processo educacional são globais e abrangentes, demandando ação compreensiva, perspicaz e criativa, pelo empenho de pessoas organizadas em torno de um projeto conjunto” (LÜCK, 2006, p. 25).

Dessa forma, os desafios estão inerentes à prática pedagógica e são eles que podem impulsionar o trabalho em conjunto para a sua superação, caminhando para a efetivação de verdadeiras práticas de gestão.

A Gestão Educacional apontando as possibilidades tanto para os desafios e limites dos indivíduos, quanto para os desafios coletivos, apontam para práticas de gestão que transcendem o espaço da sala de aula e que promovem a gestão da instituição em âmbito coletivo, caminhando ao encontro do que se propõe no PPP do NEIIA, cuja reconstrução vem ocorrendo de forma a validar o trabalho coletivo dentro da instituição.

3 A GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após trazer a compreensão dos processos de gestão, da formação dos profissionais da Educação Infantil e dos desafios que emergem da realidade dinâmica das instituições educacionais, este capítulo abordará alguns aspectos integrantes da gestão da prática pedagógica em sala de aula. Apesar de serem abordados individualmente neste capítulo, cabe lembrar que eles acontecem de maneira interligada à formação docente e à dinâmica na sala de aula. São, portanto, processos indissociáveis na prática docente.

Por gestão do pedagógico compreende-se a gestão de todos os processos envolvidos na dinâmica da sala de aulas e que emergiu a partir da compreensão proporcionada pela Gestão Educacional, de que todos os sujeitos e segmentos da realidade educativa são responsáveis pela suas formas de gestão.

A Educação Infantil como etapa singular dos processos de desenvolvimento infantil merece atenção e cuidado por parte dos profissionais que nela atuam, pois temos, assim como sugere Mello (2005, p. 24) “contaminado a Educação Infantil com as tarefas do Ensino Fundamental”.

Uma das premissas da gestão da prática pedagógica, independente de etapa em que o professor atuar, é a especificidade daquele nível de ensino. A Educação Infantil não deveria ser “contaminada” por práticas de Ensino Fundamental e se isso vem ocorrendo, algumas práticas parecem estar equivocadas, pois não garantem a especificidade da educação infantil quando buscam antecipar um processo de escolarização.

Entender, por exemplo, que somente numa atividade dirigida é que acontecem os processos de aprendizagem ou de produção de conhecimento é um resquício dessa “contaminação”, pois pressupõe-se que somente guiados pelo professor em um momento pré-determinado, seja possível “aprender” ou desenvolver o pedagógico.

Conforme Ostetto (2000) o pedagógico está na postura do educador, já que não é a atividade em si que ensina; para a autora, o pedagógico está nas trocas de experiências, nas relações afetivas e em todas as ações que perpassam na Educação Infantil, como o limpar, lavar, trocar, entre outras.

É com esse olhar que se deveria desenvolver a prática diária em salas de aula, aliado às brincadeiras, às trocas afetivas, à socialização, à fantasia, à imaginação, entre outros aspectos, sem menosprezar, como afirma Rocha (2003) o papel do professor como organizador e articulador de atividades no processo de elaboração de conhecimentos.

Essas atividades devem permitir a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento de mundo social e físico e devem ser atividades marcadas pela intencionalidade do professor (OSTETTO, 2000).

Essa intencionalidade também está vinculada ao ato de planejar. Portanto, faz parte do trabalho pedagógico o planejamento, pois

No processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar as decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade. (OSTETTO, 2000, p. 178)

Esse ato de planejar não pode ser algo fixo ou rígido, tampouco pode ser entendido como um protocolo ou uma exigência no exercício da docência. É ele que direciona a prática, mostra os caminhos que podem ser seguidos e dá sentido as atividades desenvolvidas.

E de onde tiramos essas atividades? Basta escutar as manifestações das crianças, ouvir o que elas têm a dizer, entender as suas curiosidades e as provocar mais ainda. Conforme Freire (1996, p. 119) ensinar exige saber escutar, mas uma atitude de escuta que esteja aberta à fala do outro ou à diferença do outro.

Essa atitude de escuta deve ir além da permissão para falar, mas de ser momentos de trocas de opiniões e de idéias que, desde pequenos, auxiliam na construção da criticidade e que, a partir dessas trocas, vão dando subsídios para os professores perceberem por onde direcionar sua prática docente e, por sua vez, marcar sua intencionalidade na sala de aula.

Como afirma Ostetto (2000, p. 1994) a escuta é “o verbo mais importante para pensar e direcionar a prática educativa”. É através da escuta que se encaminham os processos de aprendizagem, tanto dos professores quanto das crianças, promovendo a gestão da sala de aula.

Quando falamos em gestão, entendemos que se trata de toda a ação dos diversos profissionais de uma instituição escolar voltada para a organização de espaços de aprendizagens das crianças, seja em salas ou outros espaços em que se pode acontecer o que chamamos de “aula”.

Concordamos com CANCIAN; FERREIRA (2008, p. 265) quando estas afirmam que

A ação prática precisa estar apoiada em um projeto pedagógico e este, do mesmo modo, consubstancia-se na prática. Nesta práxis, o caminhar juntos do conhecimento das teorias e dos fundamentos da educação e da ação cotidiana na escola é o lócus para a constituição dos professores. Estes aspectos constituem o que denominamos gestão do pedagógico: conhecer e poder agir pedagogicamente no sentido de realizar o trabalho do profissional da educação que consiste em produzir conhecimentos no espaço-tempo da aula.

Sendo assim, para dar conta da gestão do pedagógico é necessário conhecer as teorias da educação para fundamentar e dar significado a sua prática, assim como estar em constante revisão acerca das próprias práticas, com o foco voltado para os processos de produção de conhecimento nos espaços-tempos que compõe a aula.

Nestes espaços educativos, consoante com o que afirma Aranha (2009, p. 80) “se os alunos são sujeitos do saber, também o são os professores. E assim como seus alunos, constroem e adquirem saberes em diversos espaços e tempos, especialmente no trabalho”.

Neste espaço-tempo chamado aula professores e crianças estão em constante aprendizagem e cabe ao professor reconhecer e gestar estes processos. Portanto, a gestão do pedagógico implica que o profissional de educação dê conta da produção de conhecimentos de suas crianças, bem como da sua própria produção de conhecimentos.

Através dessa pesquisa, elucidaram-se alguns elementos que compõe a gestão da prática pedagógica: a gestão do espaço-tempo, a gestão teórico-metodológica, a gestão das especificidades do trabalho realizado com crianças pequenas, a gestão dos projetos de trabalhos, a gestão da produção de conhecimentos e a gestão do trabalho pedagógico.

3.1 A gestão do espaço-tempo na instituição

Quando falamos na organização do espaço-tempo numa instituição, remetemo-nos a organização que os professores imprimem à sua prática em sala de aula, tanto de espaço físico, organização do espaço da sala, quanto temporal, organização do tempo para atividades, para brincar ou até para esperar.

Sobre essa organização, concordamos com Faria (2005, p. 78-79) quando afirma que

Os centros de Educação Infantil, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância.

Essa organização espaço-temporal não pode ser rígida e imutável ao longo do ano. Deve ser aberta à inovações, proporcionar espaços para a movimentação das crianças, o incentivo a sua exploração e re/criação, assim como o tempo não pode ser marcado pelo ócio excessivo entre uma atividade e outra, marcada pela “espera”³.

Na proposta de estágio do professor-estagiário 4 (2008, p. 10) evidenciou-se a sua compreensão sobre a rotina da instituição

A rotina na sala de aula nos primeiros momentos do dia é chegar, se estiver dormindo pode permanecer na caminha até a hora do lanche – às 8h e 30 min., aos que chegam acordados podem escolher um brinquedo para brincar e esperar o lanche. Durante este momento de atividade não dirigida, as crianças sentem-se muito à vontade para criar suas próprias brincadeiras, interagir com os colegas e respeitar o espaço da sala de aula. Após uma atividade dirigida, chega o almoço às 10h e 30 min., depois as crianças tiram uma sonequinha.

Essa compreensão destaca a rigidez da rotina ao ter que “escolher um brinquedo para esperar o lanche” nos momentos de atividades livres, da

³ Entende-se por espera o tempo em que as crianças esperam pela entrada de todos os coleguinhas, depois esperam para a higienização, esperam para a hora do lanche; fazem uma atividade dita dirigida e esperam para a higienização novamente.

compreensão de atividade dirigida após o lanche e da “sonequinha” para todos, sem ter evidenciado alternativas para os que não estão com sono.

Quando questionado sobre a organização do tempo, o professor-estagiário 4 ainda afirmou que

O tempo (...) tem que se organizar conforme a rotina aqui da escola, que é o horário do lanche (...) e do almoço. Então, mediante esses horários a gente também organiza a ida no banheiro, um momento de atividade mais dirigida, no caso, que é depois do lanche, a troca de fraldas, o soninho. Então esse tempo, ele é organizado conforme a rotina de alimentação das crianças aqui no Núcleo.

Nesta fala evidenciou-se o quanto as práticas de alguns professores encontram-se ainda atreladas à rotina da instituição. Como traz Barbosa (2006, p. 149) no dia-a-dia da Educação Infantil “sempre há a necessidade de repetir certos hábitos que são necessários à sobrevivência, como comer, ir ao banheiro, dormir, e também repetir determinadas ações que trazem prazer, conhecimentos”. Porém, essa rotina não pode estar rigidamente fixa que impeça de se realizar outras propostas pedagógicas, pois são os professores, bolsistas e estagiários que, a partir de seus entendimentos sobre a rotina e a especificidade do trabalho pedagógico, podem fazer com que o que está instituído possa ser repensado, avaliado e reestruturado numa nova organização.

Entretanto, os outros sujeitos concordaram ao afirmar que organizam seu tempo de acordo com os interesses e manifestações das crianças

Não sou muito fixa (...) eu não sigo uma, uma rotina fixa, mas eu organizo de acordo com o que eles tem de interesse, primeira coisa que eu levo em consideração, é o que eles gostam. (...) (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 3)

O tempo eu deixo correr de acordo com o que a turma ta pedindo também. (...) (PROFESSOR-EGRESSO 1)

É mais em função deles. Tem toda uma programação (...) mas daí tu chega e tu percebe que, naquele dia, eles tão querendo outra coisa. (...) esse espaço, as modificações, as atividades pra fazer, é mais o que eles tão pedindo naquele dia do que eu supostamente tinha pensado. (...) então tu acaba (...) arrumando tudo, organizando tudo em função do que eles tão querendo pro dia, claro que existe toda uma organização de planejamento diário mas o que tu vai (...) priorizar é o que ainda ta por vir. (PROFESSOR-EGRESSO 2)

Dessa forma, constatou-se que o tempo, nessa instituição, está sendo determinado pelos professores de acordo com as próprias manifestações infantis. São práticas que apontam para o início de uma ruptura com a estagnação das rotinas pré-determinadas.

Na observação das práticas dos sujeitos dessa pesquisa, pode-se perceber que realmente os sujeitos aliam seu fazer pedagógico ao que as crianças estão manifestando.

Por exemplo, o professor-egresso 1, ao ir com a turma para o lanche da manhã, percebeu no refeitório que algumas crianças do turno integral ensinavam uma música aprendida no turno da tarde, para algumas crianças que estavam mais próximas. Quando voltaram para a sala, a turma começou a se envolver com aquela música e todos foram aprendendo juntos. Isso proporcionou que o planejamento do professor se adequasse às manifestações das linguagens infantis, aproveitando as demandas que vem das crianças.

Sobre a seleção e articulação de temas para a Educação Infantil Paniagua; Palacios (2007, p. 16) afirmam que

Em muitas ocasiões, os professores de Educação Infantil conseguem entusiasmar os meninos e meninas, seja qual for o tema que se trabalha, e, naturalmente, a maioria dos temas que escolhem suscita muito interesse neles. Todavia, consegue-se maior participação das crianças não em torno das escolhas adultas, e sim aproveitando e tomando como ponto de partida os interesses que elas manifestam, o que permite variar, adequar e ajustar os temas e as propostas de trabalho.

Portanto, pensar atividades para as crianças, a partir do que elas manifestam, torna-se mais significativo para elas e estimula a participação delas.

Sobre a organização dos espaços na sala de aula, o sujeitos 1 e 4 assemelham suas respostas

O espaço (...) eu tento criar cantinhos. Nós temos o canto da fantasia, não que fique só num lugar, mas que fique rodando ali (...) tem um lugarzinho pra brincar, um lugarzinho pra contar histórias. Não que isso não possa ser mudado, de pegar um livro e levar lá pra fantasia, que isso pode ser tudo misturado. (PROFESSOR-EGRESSO 1)

O espaço é por cantos de interesses. Tem o espaço com as fantasias, tem o espaço dos animaizinhos da fazenda que eles gostam, tem os blocos de montar, tem vários espaços organizados com determinados brinquedos, enfim, que eles (...) vão brincar conforme o interesse deles. (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 4)

A semelhança observada nas respostas pode ser decorrente do fato de ambos os sujeitos investigados terem tido suas primeiras experiências dentro dessa instituição com o mesmo professor referência, evidenciando a importância do professor como referência na formação de novos professores.

A compreensão destes sujeitos sobre a organização do espaço nas salas de aula de acordo com os cantinhos procura oferecer maior autonomia para as crianças optar por suas preferências. Entretanto, Paniagua; Palacios (2007) apontam alguns cuidados com essa forma de organização. Uma delas diz respeito à seleção de materiais e a disponibilidade de espaço físico para que esses cantinhos ofereçam realmente variação de materiais. Outra se refere ao olhar atento do professor sobre as crianças que se sentem perdidas e que necessitam de uma diretividade nesses momentos ou aquelas que têm pouco interesse em diversificar suas brincadeiras.

Nas observações da prática dos sujeitos, percebeu-se que eles procuravam organizar da melhor forma possível esses cantos, mas pode-se constatar a autonomia das crianças em movimentarem-se entre os cantinhos mais claramente nas turmas de pré-escola.

Como afirma Dornelles; Horn (1998, p. 24) “pensar em espaço é organizá-lo de modo a desafiar a iniciativa da criança, permitindo-lhe sua livre e rica exploração, pensando-o como parte integrante do trabalho e não simplesmente como um pano de fundo”. A partir desse entendimento, a organização do espaço físico de modo a propiciar a aprendizagem das crianças também é parte fundamental do pedagógico na Educação Infantil.

O professor-estagiário 3, respondeu sobre a organização do tempo que

Então a maneira que eu organizo o meu tempo, não posso dizer assim que eu tenho um período pra cada disciplina, não porque eu não posso, mesmo na rigidez (...) do conteúdo programático, que tem principalmente no Ensino Fundamental, eu tento me desvincular disso e eu consegui quando eu trabalhei (...) eu não fiquei presa no currículo, consegui articular as disciplinas.

Esse sujeito afirmou que a organização do seu tempo não é rígida em função de conseguir articular as disciplinas. A compreensão de que a organização do tempo se dá em função das disciplinas vai ao encontro da posição de Kishimoto (2008, p. 108) quando afirma que “uma das críticas mais acirradas contra a formação profissional no interior das universidades tem a ver com sua natureza disciplinar. A tradição universitária tem reproduzido práticas em que professores se organizam em campos disciplinares.”

Dessa forma, entender a organização da prática pedagógica em disciplinas também é uma das implicações do curso de formação de professores na prática docente.

3.2 A gestão teórico-metodológica da prática docente

Compreende-se como gestão teórico-metodológica os entendimentos e embasamentos teóricos acerca das metodologias que os professores utilizam em suas práticas docentes.

Uma das constatações desta pesquisa refere-se à dificuldade de compreensão do que seja “metodologia”. Todos os sujeitos dessa pesquisa, ao serem questionados sobre as metodologias usadas no seu fazer pedagógico levaram tempo considerável para respondê-lo, evidenciando, novamente, fragilidade teórica sobre a compreensão do mesmo.

Essa fragilidade resulta de um processo de formação docente em que não se teve um aprofundamento teórico suficiente para que se pudesse compreender essa questão.

As metodologias, de acordo com as respostas dos sujeitos, são compreendidas como recursos a serem utilizados em suas aulas, o que é perceptível através das falas

Eu acredito que é o que a criança traz e o que é o ser criança, de brincar, de ta sempre num ambiente lúdico. O brincar, o jogo, aquela questão da fantasia. (...) Tu consegue fazer essa parte científica, essa parte de conteúdos, tudo dentro do brincar, do jogo e da fantasia. (PROFESSOR-EGRESSO 1)

Então (...) tu vai utilizar (...) jogos (...) tudo que é tipo de jogos, jogos desafiadores mesmo, os bingos (...) acredito que tem que trabalhar conversando bastante, escutando muito e trazendo coisas que realmente vão chamar a atenção deles (...) que exista movimento. (PROFESSOR-EGRESSO 2)

Eu entendo como metodologia, por exemplo, assim, eu vou utilizar jogos como recursos didáticos pra poder trabalhar a iniciação aos números e as letras, por exemplo. Então eu utilizo esses jogos como recurso né... pra mim são assim, recursos didáticos, que, associados a minha prática, formam uma metodologia de trabalho (...) (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 3)

Aulas-passeio, passear com as crianças, roda de música também, caixa-surpresa. (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 4)

O entendimento de projeto como uma metodologia de trabalho ainda não é totalmente compreendida pelos professores, que ainda a entendem como recursos a serem utilizados em sala de aula. Essa compreensão, causada por um curso de formação inicial que não proporcionou um conhecimento teórico-prático suficiente sobre as metodologias de ensino, pode provocar equívocos na compreensão e na efetivação das propostas de projetos de trabalho.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada, a metodologia de trabalho segue a proposta de projetos de trabalho, baseado em Hernandez (2000, apud PPP, 2009). Portanto, os sujeitos dessa pesquisa, em suas propostas de trabalho, adequaram-se ao PPP desta instituição, utilizando os projetos de trabalho.

Vasconcellos (1995, apud PIMENTA; LIMA, 2004, p. 220) entende por projeto de trabalho

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos.

Dessa forma, os projetos de trabalho são uma das alternativas metodológicas para organizar a prática docente que, conforme Hernandez (2000, apud PPP, 2009, p. 40) se desenvolve “numa perspectiva de atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles (assuntos trabalhados) acrescenta ao que já se fez”. A partir dessa concepção, um

projeto de trabalho é articulador entre as diversas linguagens infantis e os interesses das crianças, marcado pela continuidade e não pela fragmentação de atividades.

Sendo assim, pode-se perceber nesta pesquisa que existe uma falta de clareza teórica sobre o que são metodologias, o que vai refletir em algumas dificuldades práticas na efetivação dos projetos de trabalho, como será analisado no próximo capítulo.

3.3 A gestão dos projetos de trabalho

Ao ser questionado sobre efetivação dos seus projetos de trabalho em sala de aula, o professor-egresso 1 afirmou que

Eu considero importante respeitar a criança, o tempo e o espaço da criança, entender o que ela tá pedindo, muitas vezes o que ela não quer fazer (...) acredito que o trabalho tem que ser no tempo dela, no espaço dela.

Como tema do seu projeto de trabalho, o professor-egresso 1 procurou trabalhar “As curiosidades e descobertas do mundo”, objetivando “investigar as curiosidades das crianças e, em conjunto entre crianças/instituição/família, transformá-las em conhecimentos, através de levantamentos de hipóteses e pesquisas nos diversos meios culturais como o computador, internet, revistas, livros, profissionais de diversas áreas, televisão, etc.”

Por meio desse objetivo, o professor-egresso 1, de acordo com a sua fala, procurou levar em consideração o tempo e o espaço da criança, suas manifestações. Isso foi perceptível na sua prática, quando, por interesse da turma, pensaram e planejaram a apresentação de uma peça, que foi trazido para a turma na forma de texto, a Cobra Gil.

Outro objetivo citado pelo professor-egresso 1 em seu projeto é “propiciar espaços para brincadeiras livres e dirigidas, estimulando a fantasia e a imaginação”, o que foi amplamente explorado pela professora que, ao perceber que as brincadeiras estavam cada vez mais organizadas e elaboradas, proporcionou espaços para que fossem explorados a fantasia e a imaginação das crianças.

Objetivando “incentivar os hábitos de boa convivência, afetividade e organização dos espaços com vistas à autonomia da criança”, o professor-egresso 1, em sua prática, demonstrou preocupação com a organização do espaço físico da sala e da participação da turma nesse processo a fim de incentivar a autonomia das crianças dentro do espaço da sala de aula. O momento de organização dos brinquedos, por exemplo, tornava-se uma oportunidade de a criança saber se localizar e localizar os brinquedos na sala, estimulando sua autonomia.

Do mesmo modo, buscando incentivar a autonomia da turma, o professor-egresso 1 demonstrou-se muito afetivo e carinhoso com a turma, fazendo com que as crianças se sentissem seguras e estimuladas a interagir dentro da sala de aula.

A prática pedagógica do professor-egresso 1 sempre esteve permeada pelo diálogo, tanto que foi destacado como objetivo: “desenvolveremos este projeto através de uma prática dialógica”.

Esse diálogo não estava presente somente nos momentos da roda de conversa, mas em todos os momentos, desde a escovação dos dentes até nas brincadeiras e era estabelecido de forma recíproca, numa relação de trocas entre os sujeitos, mediando ações de fala e de escuta.

Freire (1996, p. 135-136) insiste que os professores sejam disponíveis para o diálogo, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade”. Essa disponibilidade para o diálogo incita a curiosidade não só de quem fala, mas também de quem é ouvido e nessa relação, ambos relacionam-se e aprendem.

Outro objetivo destaca que “a individualidade será sempre respeitada, mas compreendendo que não existe indivíduo isolado do coletivo”. Sobre esse objetivo, pode-se perceber que, diariamente, o professor-egresso 1 proporcionava momentos nos quais ocorriam discussões em grupo em que o respeito pelos colegas era essencial, desvelando a importância desses espaços coletivos. Mas também proporcionava momentos em que a individualidade era considerada, como quando, por exemplo, durante as brincadeiras livres, a professora interagiu com as crianças e procurava ouvir o que tinham a dizer.

Com o desenvolvimento de um projeto cujo tema era “As curiosidades” o professor-egresso 1 conseguiu aliar o seu fazer pedagógico a esse tema. Entretanto, o que se percebeu é que essa prática ficou centrada nos desejos das crianças e não proporcionou, dentro do tempo de observação da pesquisa, ampliação das

experiências infantis, abordando as demais formas de linguagem, como a matemática, a ciência ou o conhecimento da natureza, entre outros.

Consoante com o que afirma Junqueira Filho (2005, p. 11) existe conhecimentos que as crianças “querem porque precisam saber” e cabe ao professor, articular, a partir de uma leitura atenta do grupo e desvelando aspectos implícitos, todas as formas de linguagens.

O professor-egresso 2 trouxe outro elemento importante para a efetivação dos projetos de trabalho: a participação das famílias

Isso também é de acordo com os interesses, pelo que eles estão demonstrando no momento (...) sempre que eu penso num projeto eu já penso, além do que eles querem, de envolver de alguma forma as famílias (...) sempre procurando saber o que eles tão querendo pra poder (...) desenrolar esse projeto. Então, sempre voltado pro que eles tão querendo, o que eles expressam, num período antes de observação e depois envolvendo todas aquelas pessoas que estão junto deles (...) porquê não basta o projeto pelo projeto e de repente não vim contemplar o que eles estão demonstrando diariamente

O professor-egresso 2 desenvolveu o projeto intitulado “Minha casa e os diferentes ambientes com que me relaciono”, tendo como primeiro objetivo o “reconhecimento dos diferentes ambientes em que estamos inseridos”. Esse objetivo impulsionou, primeiramente, uma pesquisa com as crianças da turma referente às suas rotinas em seus lares. Essa pesquisa foi feita através de relatos por escrito dos pais e com fotografias para ilustrar o ambiente em que vivem em casa. Depois desse processo, foram consultadas algumas famílias sobre a possibilidade de ser feita visitas aos seus lares. As famílias que se dispuseram, a turma foi visitar. No final do ano, como forma de registro, foi produzido um pequeno livro, com relatos feitos pelas próprias crianças e algumas fotografias.

Esta parceria entre a escola e as famílias é importante, conforme Paniagua; Palacios (2007, p. 225)

Tanto para que a criança comprove que seus adultos de referência se relacionam entre si quanto para potencializar o conhecimento que as mães e os pais têm da escola e para que os profissionais obtenham a informação que lhes permita entender a conduta infantil.

Dessa forma, o professor-egresso 2, ao projetar passeios às casas de algumas famílias, promoveu um contato maior entre esses dois ambientes, proporcionando que as crianças, além de reconhecer outros espaços, percebessem as relações entre sua famílias e seus educadores.

O professor-estagiário 4 desenvolveu durante o seu estágio o tema “diversidade” e um dos seus objetivos visou “construir com as crianças um ambiente educativo em que possam identificar, conhecer e respeitar as diversidades presentes em sala de aula”. Porém, o que se observou é que a intencionalidade desse sujeito estava explícita apenas no seu planejamento, pois não pode ser percebido esse tema como o fio-condutor da sua prática.

Iniciou seu projeto trabalhando com um filme de pingüins, o qual mostrava que, entre uma comunidade de pingüins, havia um diferente dos demais. A partir deste filme desenvolveu diversas outras atividades de fantasiar, imitar ou recriar seus personagens.

Ao longo do estágio, tornou-se perceptível que sua prática foi perdendo seu foco, que era a “diversidade”, e as suas propostas, apesar de serem bem aceitas pelas crianças, não contemplavam o tema. Por exemplo, ao trabalhar com a caixa-surpresa contendo o desenho das brincadeiras preferidas das crianças ou com os passeios que foram realizados, o professor-estagiário 4 teve dificuldade de relacionar essas propostas com o seu tema de estágio, pois estas não foram ao encontro da temática proposta para o projeto de trabalho.

Essa dificuldade de desenvolver um projeto de trabalho de acordo com um tema e relacioná-lo às demais propostas desenvolvidas, dando uma “perspectiva de atividade coerentemente ordenada” (HERNANDEZ, 2000, apud PPP, 2009, p. 40) aponta para uma formação inicial que parece não oferecer condições aos seus acadêmicos de desenvolver um projeto de trabalho de acordo com as suas orientações teóricas.

Com o discurso de atender às demandas que vêm das crianças, os professores ainda não conseguem articular essa demanda ao seu planejamento, apontando o seu “fazer pelo fazer”.

Esse mesmo sujeito (professor-estagiário 4) contou com um desafio na sua prática: uma criança com necessidades educativas especiais. Embora o próprio tema do estágio fosse as “diversidades”, o que se percebeu na prática desse sujeito foi uma dificuldade para integrar essa criança ao grupo. O professor-estagiário 4

tinha uma relação muita afetiva e carinhosa com essa criança, porém, tinha dificuldade de inseri-los no grupo em momentos de proposições de trabalhos em grupos.

Biaggio (2007) em um artigo que trata da inclusão de crianças com deficiência nas creches e pré-escolas disserta sobre o importante papel que o professor desempenha, frisando a necessidade de uma melhor formação profissional, não só inicial, mas também contínuo e permanente.

Furtado (apud BIAGGIO, 2007, p. 24) aponta a “necessidade urgente de mudanças nos cursos de formação de professores em geral, com destaque para os cursos da área de Educação Infantil e seus currículos, os quais devem incluir conteúdos que favoreçam as práticas pedagógicas inclusivas”.

Mais uma vez fica claro o quanto o curso de Pedagogia tem responsabilidade sobre a formação dos professores e, por sua vez, sobre a prática desses sujeitos nas instituições de educação.

O professor-estagiário 3, em sua proposta de estágio, asseverou que

Acredito ser fundamental o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os diferentes tipos de linguagem que formam o meio social: a linguagem corporal, artística, musical, das ciências, da matemática, da história, da geografia, da leitura e escrita. (p. 14) (...)

Tomando a ludicidade como o principal instrumento de trabalho, desenvolverei nessa proposta o caráter globalizador de articulação entre as diferentes áreas do saber como possibilidade de aprendizagens da criança. (p. 16)

Esse sujeito afirma que seu trabalho é voltado para as diferentes áreas do saber e procurou, ao longo de sua prática, articular estas através da ludicidade, tomando como ponto de partida as curiosidades das crianças.

Do mesmo modo, o professor-estagiário 3 afirmou, em sua proposta de estágio, que “pensando na área que contempla as ciências é importante destacar a sua importância no meio escolar para as crianças” (p.17). Ao encontro dessa afirmativa, esse sujeito desenvolveu em sua prática diversas experiências sempre pautadas em conhecimento científico, que o incentivava a pesquisar sobre os assuntos desenvolvidos.

Exemplificativamente, a partir de questionamentos das crianças da sua turma sobre como acontecia a chuva, o professor-estagiário 3 trabalhou com diversas

experiências que evidenciavam a evaporação da água, as formas de água (estado sólido, líquido e gasoso), entre outros conhecimentos.

Essa cientificidade desenvolvida por esse sujeito não foi perceptível na prática dos outros sujeitos da pesquisa, assim como não foi desenvolvida no curso de Pedagogia, mas sim no grupo de pesquisa do qual fazia parte.

O conhecimento científico, desenvolvido pelo professor-estagiário 3 em sua prática de estágio, vai ao encontro do que propõe-se no RCNEI (vol. 3, 1998, p. 167)

O conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente, por sua vez, apresenta um modo particular de produção de conhecimento de indiscutível importância no mundo atual e difere das outras formas de explicação e representação do mundo, como as lendas e mitos ou os conhecimentos cotidianos, ditos de “senso comum”.

Portanto, o uso de conhecimento científico na educação infantil é possível na prática dos professores e exige fundamentação teórica mais consistente, pois se rompe com as respostas dirigidas às crianças baseadas no senso-comum.

3.4 A gestão das especificidades da Educação Infantil

A Política Nacional de Educação Infantil (2005) deixa claro em uma de suas diretrizes que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (2005, p. 17). Portanto, a Educação Infantil, como etapa da educação básica, difere das outras modalidades por atender a uma faixa etária específica, com suas características próprias. O reconhecimento dessas especificidades está intrínseco à gestão do pedagógico.

O professor-egresso 1 expressou que a especificidade

Não só da Educação Infantil que isso eu acredito que se estende depois para os anos iniciais, o ser criança, o brincar, o lúdico, o jogo. Isso não pode deixar de acontecer nunca.

Nesse sentido, retoma-se Mello (2005), quando afirma que temos que contaminar o Ensino Fundamental com o que é característico da Educação Infantil: as brincadeiras, a linguagem, as interações, o imaginário, entre outros e que estas especificidades da Educação Infantil, na concepção desse sujeito, deveriam se estender também para toda a infância, na escolaridade posterior.

O professor-egresso 2 apontou que a especificidade da Educação Infantil se refere a interação da criança em um grupo

Acho que essa questão (...) de eles realmente perceberem que eles estão num grupo, que esse grupo tem uma função (...) e que cada um deles tem essa função, de eles passarem a se reconhecer como parte do grupo, (...) porque a partir do momento que eles percebem isso eles possam refletir também em cima de tudo aquilo que eles fazem (...)

Nesse sentido, reconhecer a coletividade como uma especificidade da educação coaduna-se com o que afirma Amaral (2009, p. 90)

A importância do “coletivo” decorre da concepção de escola democrática e, através de trabalhos em grupo e discussões que se aprende a viver em democracia. Num trabalho que se pretende coletivo, na qual as crianças se inserem e aprendem a viver coletivamente, elas também passam a se reconhecerem como integrantes e influentes sobre esse grupo.

O trabalho com o coletivo na Educação Infantil proporciona que estas pequenas crianças reconheçam a sua importância num grupo e que, dessa forma, possam reconhecer-se como integrantes ativos e influentes no seu meio.

O professor-estagiário 4 apontou, a partir da sua experiência, que

Uma característica muito marcante (é) a música, eles tem aula de música e isso eles reproduzem muito na brincadeira deles.

Este sujeito, portanto, reconheceu, a partir da observação da prática, a música como uma das especificidades da Educação Infantil.

Consoante com o que afirma Oliveira; Bernardes; Rodriguez (2008, p. 110)

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança

pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento.

A música implica movimento e atenção por parte das crianças, assim como um olhar atento do professor na sua utilização no seu fazer pedagógico.

A partir dessas falas, percebeu-se que as especificidades da Educação Infantil ainda não são totalmente compreendidas, pois se evidenciou o que os sujeitos percebem nas suas práticas, delatando, novamente, a carência de conhecimentos teóricos.

3.5 A gestão da produção de conhecimentos das crianças

Na Educação Infantil, como parte da gestão do pedagógico, insere-se a gestão da produção de conhecimentos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1996, vol.1, p. 21-22)

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Portanto, a produção do conhecimento por parte das crianças envolve as diferentes linguagens e a interação com outros sujeitos, provocando uma ressignificação da própria realidade.

Na percepção do professor-egresso 2, a produção de conhecimento por parte das crianças.

(...) é um processo. Tudo começa assim, parece (...) é sempre aquela coisa que tem de achar que "eles não sabem nada" e do nada parece que eles dão aquele estalinho assim e começam a despejar tudo aquilo que, a princípio, eles aprenderam, (...) Mas assim eu vejo que é uma coisa assim pra ser construída, pra ser bem pensada e que tudo que é bem pensado pra criança, ela consegue realmente evidenciar que ta conseguindo.

Este sujeito reconheceu que a produção de conhecimento é um processo que deve ser bem planejado considerando a criança. O RCNEI (1996, vol.1, p. 33) vem auxiliar na compreensão de que

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos. O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.

Porém, na fala do professor-egresso 2, não está claro qual a sua concepção sobre esses processos, pois ao afirmar que *“do nada parece que eles dão aquele estalinho”* evidenciou a falta de conhecimento teórico sobre esses processos, já que o conhecimento é produzido a partir de relações entre sujeitos e objetos, numa atividade interna cuja base se dá pelos conhecimentos prévios das crianças.

O professor-estagiário 4 percebeu a produção do conhecimento por parte das crianças

Observando diariamente, refletindo sempre depois do dia de trabalho ou da semana, tu olha teu planejamento, tu analisa, vê o que que deu certo e o que não deu certo, que retorno que as crianças deram. Também tem os portfólios em que tu vê a evolução, por exemplo aqui na Educação Infantil, do grafismo delas, daí tu vai vendo o quanto elas evoluíram, na roda de conversa, uma palavra nova que elas falaram... então é na observação do cotidiano e tem que ta muito atento.(PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 4)

A produção do conhecimento é percebida por esse professor através das respostas das crianças e da análise do planejamento. Entretanto, chama-se a atenção para o cuidado que o professor de Educação Infantil deve ter ao dar às respostas das crianças para que não seja qualquer resposta, mas sim, respostas científica.

3.6 A gestão da prática pedagógica

Para desenvolver o que se está entendendo por gestão da prática pedagógica procura-se investigar a compreensão acerca da prática pedagógica na sala de aula e como os sujeitos compreendem que deve ser a organização dessa prática, sendo ou não de acordo com as faixas etárias.

O professor-egresso 1 e o professor-estagiário 3 consideraram que

Não acredito muito que seja com a faixa etária. Eu acredito que seja conforme o que a criança ta pedindo. (...) Se a criança ta pedindo mais, tu vai dando mais pra ela e também tu olha aquela criança e entende que ela não ta indo, ta ficando, tu também vai (...) dar um suporte maior. (...) As informações estão assim, a milhão, então tu tem que ta sempre se atualizando, por que as vezes eles sabem muito mais do que tu, certos assuntos.(PROFESSOR-EGRESSO 1)

Não gosto de seriação (...) eu não vejo problema nenhum da gente misturar, (...) Então eu acho que o trabalho a ser realizado tem que ter alguns objetivos de aprendizagens e as crianças, juntas, elas aprendem muito, independente se elas forem da mesma idade ou não. (...) Acredito que determinados conhecimentos, eles vão se aprofundando. Então, a criança, quando ela tem mais vivencias, a gente aprofunda mais ou não. (PROFESSOR-ESTAGIÁRIO 3)

Em ambas as respostas, ficou evidente que os sujeitos não consideram a divisão por faixas etárias como uma necessidade para a prática pedagógica, porém não mencionam as diferenças existentes entre as faixas etárias de 0 a 3 anos e dos 4 aos 6 anos.

Essa diferenciação é mencionada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 45) e busca “apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas”, assim como também é apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (apud RCNEI, 1998) como “a Educação Infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”.

Embora a prática pedagógica não deva ser pautado em turmas homogêneas, divididas por faixas etárias, existem diferenças entre crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos.

O RCNEI (1998, p. 33) aponta alguns aspectos que diferenciam estas duas faixas etárias

Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso.

Portanto, na Educação Infantil evidenciam-se distintas características entre as duas faixas etárias mencionadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como creche e pré-escola.

Na creche, as crianças estão desenvolvendo formas de comunicação, portanto, a linguagem verbal ainda não acontece intensamente pois está em processo de desenvolvimento. Devido a isso, há uma necessidade maior de um trabalho voltado ao desenvolvimento da comunicação, dos processos de construção de autonomia.

Já no período caracterizado como pré-escola, a linguagem oral está mais desenvolvida, as crianças agem de maneira mais autônoma e, portanto, pode-se aprofundar as situações intencionais de aprendizagem através das diversas formas de linguagens.

Dessa forma, a gestão da prática pedagógica considera as peculiaridades da faixa etária em que a criança se encontra, porém não reduz esse trabalho a esse fator, acreditando nas possibilidades de mesclar crianças com diversas idades, proporcionando a organização em turmas de multi-idades.

4 CONCLUSÃO

A partir dessa investigação, constatou-se que tanto estagiários quanto egressos compreendem que seu trabalho pedagógico tem como ponto de partida o olhar sobre as crianças, suas manifestações ou dificuldades, sendo que em todas as práticas dos sujeitos percebeu-se a organização do trabalho em torno destas manifestações.

Porém há ainda uma dificuldade de articulação entre estes desejos expressos pelas crianças com as diferentes linguagens e conhecimentos científicos, o que promove a ampliação das experiências infantis, delatando que a efetivação da prática pedagógica ainda não relaciona a teoria à sua prática e embasa-se, na sua maioria, no senso-comum.

O processo formativo tem implicações diretas tanto na prática de egressos, quanto na de estagiários. As respostas esvaziadas de teoria e marcadas pela própria experiência docente revelam esse distanciamento teórico e prático do curso de Pedagogia.

Dessa forma, constata-se que a formação inicial dos professores/sujeitos dessa pesquisa, tanto da matriz curricular de 1984 quanto a de 2006, apresenta uma fragilidade teórica/conceitual e metodológica em função das políticas públicas de aligeiramento nos cursos e esvaziamento teórico.

Destaca-se que a própria prática pedagógica, durante ou depois do curso de Pedagogia, é o que tem dado suporte à profissão, evidenciando a ênfase na formação continuada e a essencialidade dela na formação não só dos egressos, mas também dos estagiários, futuros professores.

Outro elemento que marcou a investigação refere-se à influência que os professores exercem sobre a formação dos “novos” professores. Portanto, torna-se necessário a compreensão, por parte dos professores referências de turma, da importância de sua prática como referência para os estagiários e a percepção de que também são responsáveis pela formação destes professores.

Concorda-se com Lück (2008, p. 67) quando esta afirma que a prática, como uma das dimensões da participação, “é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento”.

Ao longo da pesquisa, os desafios que se evidenciaram na gestão da prática dos professores-egressos são a inserção de crianças em tempos diferentes, a presença de vários estágios curriculares e a compreensão do “ser criança”. Já os desafios manifestados pelos professores-estagiários são a formação continuada, a diferença entre as crianças e a ruptura com práticas rotineiras por parte dos professores.

A prática dos sujeitos da pesquisa está embasada nas necessidades e preferências expressas pelas crianças, delatando que a gestão da prática pedagógica começa pelo entendimento do fazer pedagógico a ser realizado com crianças na Educação Infantil. Do mesmo modo, os sujeitos evidenciam acreditar que o trabalho pedagógico com crianças possa acontecer em turmas multi-idades. Contudo, ainda não há uma clara percepção das diferenças existentes entre as faixas etárias que compreendem a creche e pré-escola.

Do mesmo modo, percebeu-se uma falta de clareza sobre a intencionalidade do ato educativo, revelando na prática dos professores, atividades soltas, sem continuidade, mas que, partindo dos interesses das crianças, são prazerosas e atrativas. E ainda, a incompreensão sobre o que são, de fato, projetos de trabalho, tem refletido em práticas que não acompanham o tema proposto para o projeto.

Portanto, ao investigar e analisar de que forma os estagiários e os egressos da Pedagogia compreendem e como efetivam em suas salas de aula a gestão da prática pedagógica em uma Instituição de Educação Infantil, constata-se que existe uma fragilidade teórica sobre os diversos processos de gestão que são inerentes à prática pedagógica como a gestão do espaço-tempo, a gestão teórico-metodológica, dos projetos de trabalho, das especificidades da educação infantil, da produção de conhecimento por parte das crianças e do trabalho pedagógico.

Compreendendo que estes processos possuem implicações diretas não somente na sala de aula, mas na instituição como um todo, aponta-se para a necessidade de um curso formativo que promova a compreensão dessas formas de gestão, bem como da relevância da participação dos professores na dinâmica educacional transcendendo o espaço da sala de aula.

Dessa forma, a formação docente e a gestão do pedagógico possuem implicações diretas sobre a educação e, portanto, sobre a sua gestão. A Gestão Educacional, compreendida como uma visão de conjunto e de mobilização de pessoas articuladas em equipe (Lück, 2007, p. 23) em prol da aprendizagem dos

educandos, tem, na participação, um dos seus pressupostos para a sua efetivação, pressuposto este que também possui implicações diretas na gestão da prática pedagógica, marcado pela mobilização de esforços em favor da educação das crianças.

Na gestão de uma instituição educacional, os professores também são responsáveis pela gestão, não só da sua sala de aula, mas de toda a dinâmica educacional. Nesta pesquisa, essa participação, por parte dos professores, evidenciou ainda ter o foco voltado somente para a sala de aula, não transcendendo este espaço.

A discussão sobre a importância dos processos de gestão nas instituições educativas não se esgota neste trabalho, assim como as análises sobre a gestão do pedagógico, conceito que ainda tem muito a ser estudado e ampliado. Igualmente, reforça-se com este trabalho a necessidade de prática ancoradas nos princípios da Gestão Educacional e que caminhem para a autonomia, participação, para a mobilização de esforços em favor da educação, considerando a gestão do pedagógico como um dos processos envolvidos na dinâmica educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org) **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, M. A. M. (org) **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009;

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. In: **Revista Criança: do professor de Educação Infantil**, n. 44, nov., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** (vol. 1). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** (vol. 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

CAMPOS, Roselane F. **O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores**. In: Anais XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

CANCIAN, V. A. **O Processo de Aprendizagem do Professor à Luz da Racionalidade Comunicativa**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

_____. Unidade Universitárias Federais: espaços de ensino, pesquisa e extensão? In: Ferreira, I. M. S.; Cancian, V. A (org). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009.

_____. Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. In: Ferreira, I. M. S.; Cancian, V. A (org). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009

_____; FERREIRA, L. S. gestão do pedagógico e os processos de formação de professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em cursos de licenciatura. In: **Revista Ibero-americana de educação: políticas de educação em tempos de globalização**, n. 48, set/dez, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. 2006. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/pedagogia>> Acesso em 07-12-2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (org). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil, v. 5).

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Régis de (org). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros da formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar - políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional: **uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 (vol. 1).

_____. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 (vol. 2).

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (vol III)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2009.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento da Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, M. S. L.; BERNARDES, M.J.; RODRIGUEZ, M.A.M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (et AL). **Os fazeres na Educação Infantil**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria.S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca!. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de Educação Infantil. In: **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, n. 7, jan/jun de 2003. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos7.html>> Acesso em 20-01-2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (et al). A formação nossa de cada dia. In: ____ (org). **Os fazeres na Educação Infantil**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.