

MARIA CHRISTINA DE ANDRADE ZANFORLIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA DIMENSÃO
INTERDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
2003**

MARIA CHRISTINA DE ANDRADE ZANFORLIN

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Josefa Aparecida Grígoli - orientadora

Prof. Dra. Helena Faria de Barros

Prof. Dra. Eurise Caldas Pessanha

ZANFORLIN, Maria Christina de Andrade. *Relato da experiência de formação continuada de professoras da educação infantil, na dimensão interdisciplinar*. Campo Grande, 2003. 116 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este estudo se construiu a partir do esforço de organização e sistematização de uma experiência – intervenção cujo eixo norteador foram as relações: interdisciplinaridade / formação continuada e prática pedagógica das professoras da Educação Infantil da escola CEI - Centro de Educação Integrada, de Campo Grande (MS). A experiência a re-significação do fazer pedagógico e o enriquecimento do processo ensino- aprendizagem no sentido da dimensão interdisciplinar. Buscou-se trabalhar inicialmente a formação continuada das professoras, através de textos que desencadeassem o processo de reflexão – ação – reflexão, para que elas pudessem encontrar uma metodologia que atendesse melhor o paradigma emergente do aprender a aprender, na perspectiva interdisciplinar. Realizado o caminho, no propósito da pesquisa, da formação continuada com o enfoque interdisciplinar, subscreveu-se nitidamente a importância da formação continuada dos professores, na perspectiva do aprofundamento do seu campo de conhecimento, da superação das visões fragmentadas ou dicotômicas mais radicais, na percepção e compreensão das relações e conexões possíveis entre os conhecimentos das diferentes disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, formação continuada e interdisciplinaridade

ZANFORLIN, Maria Christina de Andrade. *Relato da experiência de formação continuada de professoras da educação infantil, na dimensão interdisciplinar*. Campo Grande, 2003. 116 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This work was developed through the effort of the organization and systematization of the experience- intervention in the used process, focusing the interdisciplinary, continuous formation and pedagogical practice, emphasizing the search of a new meaning for the pedagogical procedures and enriching the teaching- learning process in the context of the interdisciplinary dimension. In the beginning the continuous formation of the teachers was worked through texts that induced the reflection – action- reflection process in order to find a methodology that could better attend the emergent paradigm of the learn how to learn, in the interdisciplinary perspective. Developing this work, with a research perspective, of the continuous formation with the interdisciplinary focus, it was established the importance of the continuous formation of teachers, in the perspective of altering the limits of fragmented or dichotomist visions in the perception and comprehension of the possible relations and connections among the different disciplines.

KEY WORDS: infantil school, formation continuous and interdisciplinarity

INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional tem início em meados dos anos 70, no interior do Estado de São Paulo, já marcada por certa inconformidade com os métodos de ensino utilizados, particularmente na educação infantil. Anos mais tarde no interior do Estado do Pará tive a oportunidade de lecionar e neste momento deparei-me com a realidade da situação: a fragilidade teórico/prática de minha formação - dispunha apenas do curso de ensino médio de magistério - e na dificuldade local de fontes supridoras de fundamentação pedagógica. Anos após, em Campo Grande (MS), tratei de aprofundar e estruturar meu conhecimento pedagógico. Obtive a licenciatura em Pedagogia nas Habilitações para o magistério de matérias pedagógicas do 2º grau e para administração escolar de 1º e 2º graus e busquei aperfeiçoar-me em Curso de especialização de Metodologia do Ensino Superior até alcançar o Mestrado em Educação. Paralelamente, ia me dedicando à prática escolar, tanto em magistério, quanto a coordenação pedagógica. Cada vez mais, convencia-me de que a estruturação do conhecimento pedagógico e do conhecimento em geral, deveriam ser realizados de forma contextualizada, relacionando os conceitos advindos da teoria à prática, procurando construir, na verdade, uma postura de educadora que aliasse compromisso e competência para ensinar. Tal motivação levou-me a investigar e vivenciar experiências estimulantes no campo da construção do saber, dentre as quais a que é objeto

deste estudo.

Com os conhecimentos e saberes adquiridos nesta caminhada, foi possível reconhecer que a questão da interdisciplinaridade se fazia presente. Partindo da indagação própria de inconformidade, fonte para a resignificação do saber e transitando ainda pelas trilhas dos conflitos comuns entre os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade, passo a passo fui fazendo e (re) fazendo minha jornada nesta verdadeira formação continuada, que se tornou o ponto de partida para o trabalho desenvolvido com as professoras que compartilharam da experiência ora relatada.

Neste contexto, foram importantes, , as inúmeras contribuições advindas das leituras que perpassaram desde a Educação Infantil: Abromovich,E (1990), Kramer, S (1993) aos teóricos clássicos da área: Fröebel, Montessori, Decroly e Freinet; ampliando e aprofundando o conceito de interdisciplinaridade com Fazenda,I. (1993), Japiassu,H (1976), Santomé,J.T. (1998); e sobre as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento, principalmente em, Vygotsky, L.S. (1994) e Piaget,J. (1980, 1977); e a discussão sobre a formação continuada de professores, dentre outros, Nóvoa, A (1992) e Shön,D. (1992).

Em 1996, assim que iniciara o Mestrado, como aluna especial, vislumbrei a oportunidade para realizar o que hoje entendo como uma verdadeira pesquisa, afinal, havia construído alguns pressupostos a partir da minha caminhada como educadora, em especial quanto às relações interdisciplinaridade e ensino – por que não vivenciar e analisar as possibilidades no real das salas de aulas?

Trabalhava como coordenadora pedagógica de Educação Infantil, no CEI - Centro de Educação Integrada, estabelecido em Campo Grande (MS), em 1996 no momento em que a direção resolveu adotar a linha pedagógica inspirada na concepção

construtivista. Na função de coordenadora pude atuar diretamente na formação das professoras. Assim, além de qualificá-las para o desempenho da prática pedagógica, nesta nova perspectiva desenvolveu-se o projeto pretendido cujos resultados concretos, bastante satisfatórios, estão aqui relatados e analisados.

Tem-se clareza que este estudo se construiu tendo como objetivo o esforço de organização e sistematização da experiência – intervenção no projeto que teve como eixo norteador as relações: interdisciplinaridade / formação continuada e prática pedagógica das professoras da Educação Infantil da escola CEI - Centro de Educação Integrada, de Campo Grande (MS), nos anos de 1996 a 1998. Trata-se, portanto, de um estudo “ex-post-facto” com o objetivo de analisar uma experiência de formação continuada de professoras da educação infantil em serviço, enfatizando a importância do trabalho interdisciplinar. Dada a natureza deste estudo, o seu desenvolvimento demandou o resgate das experiências vivenciadas pelos participantes. Essa retomada se fez mediante: 1) *análise de documentos*: materiais utilizados ao longo do processo de formação continuada das professoras, bem como os registros realizados na ocasião e produções dos alunos, realizadas ao longo do tempo, evidenciando os avanços no que diz respeito ao amadurecimento da proposta pedagógica e à qualificação das professoras; 2) *entrevistas com as professoras*: acerca das experiências vividas e coletas de depoimentos junto às famílias das crianças sobre a avaliação que faziam do trabalho desenvolvido pela escola. Esses dados foram analisados com base no referencial teórico escolhido para fundamentar este estudo.

Com esta perspectiva a dissertação inicia-se com uma explicitação do panorama do ensino brasileiro, com ênfase na Educação Infantil, referenciado teoricamente. O relato da experiência vivenciada constituiu pano de fundo, ao possibilitar o desvelamento de como se estruturou o projeto de formação continuada das professoras, numa dimensão

interdisciplinar. As experiências pormenorizadas e detalhadas são apresentadas através dos casos e discursos das professoras que compartilharam do projeto. À guisa de conclusão, são apresentados análises e resultados obtidos, assim como sugestões e possíveis encaminhamentos sobre a questão da formação continuada de professores atuantes, na Educação Infantil com enfoque interdisciplinar.

CAPÍTULO I - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SEUS FUNDAMENTOS

Neste trabalho não se pretende elaborar um exaustivo percurso da Educação Infantil. Buscou-se, sim, localizar no tempo, sua evolução histórica, ressaltando o papel significativo e relevante dos precursores e autores que se consagraram no esforço de conceber, delimitar e experienciar práticas pedagógicas nesta área de educação.

Educação Infantil no Brasil

Ainda hoje é possível pensar que a Educação Infantil continua sendo vista, por muitos pais, professores e mantenedores de escolas, como apenas um local onde a criança pode dispor de recreação, ser bem alimentada e estar bem guardada. De certa forma, esta concepção da educação infantil remonta à criação dos primeiros serviços de parques infantis, com a finalidade de despertar nas novas gerações o gosto pelos esportes, criando o hábito de empregar seu tempo em atividades saudáveis e de grande alcance moral e higiênico. As finalidades dos parques eram, portanto, voltadas para o lazer, à saúde física e o bem estar social.

Historicamente, o primeiro decreto relativo à Educação Pré-escolar no Brasil é de 1947 – Consolidação das Leis do Ensino – e se refere especificamente às escolas maternais e aos jardins de infância. O objetivo das escolas maternais, segundo o artigo 130 deste decreto, é o de oferecer às crianças na primeira infância oportunidade de desenvolvimento harmônico, em ambiente tanto quanto possível igual ao do lar. Este preceito pode ser considerado decorrente do ensino tradicional, uma tendência ou orientação que reflete, mais tarde em cidades do interior na concepção de pré-escola como prolongamento do lar, que na prática visava atender às necessidades das mães operárias, confiando seus filhos a uma instituição que os substituísse ou

complementasse seu papel educacional, durante suas jornadas de trabalho. Este decreto orientou o ensino pré-escolar até 1961.

Em 1961, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que passa a vigorar refere-se à educação pré-primária, especificando que a mesma será ministrada em jardins de infância e escolas maternais que se destina a menores de sete anos.

O parecer elaborado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo em relação à educação pré-escolar, inspirado nos princípios emanados pela Lei 5692/71, assinalava que:

As instituições de educação pré-escolar no sistema escolar brasileiro assumem as formas de escolas maternais e jardins-de-infância. Escolas maternais têm sido instaladas para atender classes menos favorecidas, visando principalmente à preservação do desenvolvimento orgânico... (Parecer CEEESP n° 990/72)

Em 1974, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer n° 2018/74, que preconizava a necessidade e a urgência do fortalecimento da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil, para a população de zero aos seis anos. Esta norma tinha como objetivo a antecipação da socialização regular. A proposta era a de compensar a carência ou deficiência cultural e preparar a criança para o ingresso na escola fundamental, prevenindo assim a repetência no primeiro ano do ensino fundamental e a evasão escolar - visando equalizar as oportunidades educacionais de todas as crianças. O conceito de educação pré-escolar, embora compreendido e expresso no início do parecer em termos amplos (de zero a seis anos) ficou reduzido, no final, quando se apresentou uma solução "que alcançasse pelo menos a faixa etária de cinco e/ou seis anos". Por sua vez, esse segmento foi contemplado com os programas de educação pré-escolar no âmbito estadual e mesmo municipal de ensino.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, finalmente a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica. No artigo 30 dessa Lei, a Educação Infantil é compreendida da seguinte maneira: "em creches, ou entidades equivalentes, para crianças

de até três anos de idade; em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade". Somente, então, é que as crianças dos 0 aos 6 anos receberam adequado tratamento numa legislação educacional embora esteja ainda muito distante da sua efetiva e plena implantação.

Alguns educadores têm tentado esclarecer o que pode diferenciar creche de pré-escola, tanto no plano teórico-conceitual como através do percurso dessas instituições ao longo da história da educação brasileira.

Historicamente desde as décadas de 1920 e 1930 são utilizadas várias denominações para a Educação Infantil, com diferentes significados assumidos pelas instituições: creches, asilos e jardim-de-infância.

Os asilos infantis e as primeiras creches instaladas caracterizavam-se pelo atendimento às crianças órfãs, carentes e por restringem suas atividades à assistência médica e sanitária. Entende-se que a identificação das creches com a visão assistencial, filantrópica e higienista, no início do século, se deveu ao propósito de atender filhos de mulheres trabalhadoras de baixo nível sócio-econômico, a fim de liberá-las para o trabalho, restringindo-se, portanto à preocupação tão somente com a alimentação e cuidados na segurança física das.

De outro lado, os jardins-de-infância, com objetivos pedagógicos, eram considerados instituições destinadas a prestar serviços às classes de maiores recursos financeiros, ou seja, ficava patente a discriminação que o sistema educativo efetuava, ao criar duas opções excludentes: escolas maternais e / ou creches para filhos de operários e jardins-de-infância para a elite e a classe média.

O termo pré-escola, por sua vez, propicia uma confusão semântica, por sugerir a idéia de preparatório para a escolarização formal, enaltecendo a "prontidão" para aprendizagem da escola formal, muitas vezes sem considerar os interesses e conhecimentos da criança. Todas as tentativas de estabelecer distinção entre creche e pré-escola remetem à tradicional subordinação das creches a órgãos de assistência social, conferindo-lhes uma conotação de caráter mais voltado para cuidados de guarda, de nutrição, sem preocupações educativas.

Com a Constituição Federal de 1988, as crianças de zero a seis anos tiveram reconhecido o direito de serem atendidas pelo sistema de educação público formal. A Educação Infantil em creche e pré-

escolas passou a ser um dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, também acentua o direito da criança a este atendimento.

Em 1993, o Ministério da Educação e Cultura propôs a formulação de uma política nacional de Educação Infantil, instalando uma comissão nacional, constituída por representantes de vários segmentos dessa área, com a tarefa de traçar as diretrizes gerais, os objetivos e as ações prioritárias que constituiriam essa política. Tal documento reconhece a educação da criança de zero a seis anos, em qualquer tipo de instituição pública ou privada, como Educação Infantil.

O uso da expressão Educação Infantil justifica-se pelo fato de que hoje tanto o conceito de criança quanto à função que se advoga para sua educação são outros, muito diferentes daqueles do século passado e do início deste, quando se estabeleceram os termos creche, jardim da infância, pré-escola e similares. A mudança da nomenclatura faz-se necessária diante das redefinições daquilo que ela nomeia.

Através deste breve apanhado pode-se constatar que a Educação Infantil foi historicamente pouco cuidada em grande ou parte e marcada por um tom assistencial não possuindo uma função pedagógica definida. Estava direcionada pelas concepções da educação compensatória, ao invés de estimular o desenvolvimento da criança. Seu principal objetivo era ser um curso preparatório para o 1º grau, do qual não se deveria dissociar.

Finalmente, com a Lei 9.394/96, se estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. O artigo 30 da Lei 9.394/96 classifica as instituições segundo a faixa etária da criança por elas assistidas. Tem-se, pois, agora, por definição legal, que Educação Infantil é a que assiste às crianças dos 0 aos 6 anos, sendo as creches destinadas ao atendimento até os três anos de idade e as pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

A partir do diagnóstico realizado em 1996, pela equipe do MEC responsável pela área, sobre as propostas pedagógicas e os currículos de Educação Infantil de vários estados e municípios brasileiros, podem-se observar alguns dados importantes. A maioria deles concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico; tem no construtivismo

a sua maior referência teórica; preconiza o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos expressos e as orientações metodológicas adotadas. Não são explicitadas, por exemplo, as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento.

Com o objetivo de tornar visível uma forma de articulação, elaborou-se o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, que relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.

O referido documento tem a função de contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil propõe-se a apontar metas que contribuam para que as crianças de zero a seis anos tenham um desenvolvimento integral de suas identidades e sejam capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos e fundamentado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças, por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

É possível reconhecer que este documento representa um avanço na Educação Infantil principalmente ao contrapor-se à tradição assistencialista das creches e à visão compensatória da pré-escola.

Os precursores e autores consagrados em Educação Infantil

No universo dos educadores precursores da educação infantil, sobressaem-se alguns que, pela contribuição teórica e prática das suas obras, ainda hoje se constituem em

referências nesse campo, assim como de outros autores, que a partir de suas áreas de conhecimento produziram saberes significativos e relevantes, que repercutiram na atuação de educadores na educação infantil.

Entre os notáveis precursores, historicamente, colocam-se: Fröbel, J (1782/1852); Decroly, O (1871/1932); Montessori, M (1870/1952); Freinet, C (1896/1966) que ao lado de Piaget, J (1896/1980) e Vygotsky, LS (1896/1934) constituíram o marco teórico deste trabalho.

1. Fröbel - As Origens do Jardim da Infância

Fröbel viveu na Prússia, de 1782 a 1852, tornando-se figura de destaque no cenário educacional, tendo dedicado sua vida à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para viabilizar tal tarefa. Possuía uma visão da criança diferente dos empiristas, pois estes a consideravam como uma "tábua rasa". Fröbel foi um dos primeiros a trazer para a escola a visão da criança que pensa e raciocina de uma maneira que lhe é própria.

Em 1837, abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas plantinhas de um jardim, cuja jardineira seria a professora. A jardineira, com seus recursos pessoais, deveria despertar o interesse da criança e dirigi-la. Ele confiava na eficácia do relacionamento professora e aluno alicerçado na alegria, vivacidade e energia. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida. Fröbel (Gill, 1962, p. 129) pretendeu fazer compreender que a filosofia da atividade, da liberdade, da iniciativa, é fundamental numa democracia, diferenciando da passividade que caracteriza os regimes totalitários.

Fröbel acreditava que os jogos desenvolviam a espontaneidade das crianças e seu potencial criativo, esse sendo fator importante para o desenvolvimento de sua capacidade de trabalho, quando na idade adulta. Criou um material pedagógico chamado de "os dons e as ocupações", que eram constituídos por sólidos geométricos, gravuras coloridas e trabalhos manuais com que se praticavam exercícios sensório-motores (pintura, desenho, recorte, colagem, tecelagem, bordados, etc.) e que constituem até hoje atividades de destaque na educação pré-escolar.

Fröbel foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, o desenho e as atividades que envolvem o movimento. As histórias, os mitos, as lendas, os contos de fadas e as fábulas eram valorizados por ele. Enquanto os brinquedos físicos davam força e poder ao corpo, as histórias desenvolviam os poderes da mente. As excursões a montanhas e vales eram semanais em sua escola. Para ele, a natureza é uma poderosa auxiliar para a criança compreender a si mesma e aos outros. (Nicolau, 1986, p. 32)

Os sentimentos de amor e respeito à criança, como ser espiritual, movem os educadores froebelianos. Embora formado em arquitetura, convidado a tomar sob seus cuidados uma classe de crianças, Fröbel dedicou toda a sua vida ao aprofundamento de suas idéias e observações para melhor conhecer a criança, pois – no seu entender – ela deve ser um agente ativo e o educador, um orientador de suas energias espontâneas.

Sua proposta pedagógica pode ser caracterizada como um "currículo por atividades", no qual o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança. Brinquedos, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são atividades fundamentais nos

Kindergarten (jardins-de-infância). As crianças faziam atividades livres de construção, acompanhadas de canções por ele criadas.

Fröebel dizia, em relação à Educação Infantil:

A única preparação possível para o desenvolvimento da meninice é o desenvolvimento completo dos poderes da infância. Estes, por sua vez, preparam o caminho da juventude e da virilidade. Quando se nega à criança condição e oportunidades de desenvolvimento, isto se refletirá nas etapas posteriores de um modo permanente, que não será desfeito por nenhum processo de adestramento. Há uma força criadora impulsionando todo o desenvolvimento infantil. (Drouet, 1990, p. 13)

As idéias pedagógicas de Fröebel apresentam certa afinidade com as do sistema Montessori. Tem-se a impressão que Fröebel preparou o terreno para Montessori. Para Fröebel e Montessori é de importância essencial a atividade da criança. Ambos recusam ser a alma infantil matéria a ser plasmada pelo adulto; também admitem etapas no desenvolvimento infantil, a serem consideradas pelas necessidades que para Fröebel são períodos de desabrochamento e para Montessori trata-se dos períodos sensíveis. Os sentimentos de amor e respeito à criança, como ser espiritual, movem os educadores froebelianos, tal como os montessorianos; para ambos, são de importância essencial as atividades da criança.

Concorda-se com Fröebel que se devem oportunizar as crianças da Educação Infantil o desenvolvimento de sua meninice, enfatizando o brincar, as atividades lúdicas, o desenho, mas paradoxalmente pesquisas e publicações atuais, apontam para mudanças que estão ocorrendo aceleradamente, acentua-se a preocupação da maioria dos adultos por tornar a criança um adulto precoce, desrespeitando o curso natural do seu desenvolvimento e da sua realidade.

Uma pesquisa – com o título *O mundo da criança* – feita pelo Senac – RBS de Porto Alegre com 400 crianças entre 5 e 12 anos de idade descobriu que 41% dos entrevistados assistem diariamente ao *Jornal Nacional* e 34% ao *RBS Notícias*; entre os meninos, 35% gostam de ler revistas *Veja*, *Superinteressante* e *Caras*; entre as meninas, 40% lêem *Contigo*, *Carícia* e *Capricho*; com isso ganham acesso ao universo dos adultos. (Senac/RS –RBS, 1995:15)(Corazza,2002,p.19)

É possível entender, sem que se configure como simplista, que este quadro tem implicações com as práticas escolares, particularmente as infantis.

2. Decroly - A Escola para a Vida

Para o educador belga Decroly (1871 – 1932) a criança deve ser tratada como criança e não como adulto em potencial.

A frase "A escola para a vida" sintetiza as concepções pedagógicas de Decroly. Para ele, a escola deve proporcionar à criança não só conhecimentos relativos à sua própria personalidade, às suas necessidades e aos seus interesses, mas também o conhecimento do meio natural e humano em que a criança vive. Decroly organizou os conteúdos de ensino em "centros de interesse", relacionados à alimentação, à luta contra as intempéries e os perigos, à necessidades de solidariedade no trabalho em conjunto. Através dos "centros de interesse", as crianças vão relacionando os conhecimentos que possuem com os novos. A criança seria levada a observar, relacionar, expressando o que aprendeu através da linguagem, do desenho, da modelagem, da dramatização, sempre conduzida pelo interesse. Assim as atividades desenvolvidas proporcionam à criança três modalidades educativas especiais : *a observação, a associação e a expressão* que podemos considerar como fases do método.

A observação não ocorre em uma lição, em um momento particular da técnica educativa, mas deve ser considerada como uma atitude, chamando a atenção do aluno constantemente. A associação possibilita que o conhecimento adquirido por meio da observação seja compreendido e ampliado em termos de tempo e espaço. A expressão possibilita ao educando externar aquilo que aprendeu, através da linguagem gráfica, dramatização, modelagem ou outra qualquer, integrando, assim, os diversos conhecimentos adquiridos.

Os centros de interesse decrolyanos são um exemplo de proposta metodológica de integração curricular. Quando ele propõe que atividades escolares sejam assim organizadas faz desaparecer o parcelamento das disciplinas e promove o desenvolvimento integral da criança.

Na proposta de Decroly de Escola para a vida, pela vida, percebe-se que se inscreve uma abordagem interdisciplinar da Educação Infantil, pois está voltada para a formação global da criança,

respeitando-a e colocando a infância como o centro da escola. Partindo das necessidades da criança, Decroly estruturou um ensino globalizador, que excluía as matérias tradicionais. Esse procedimento pedagógico atende às características do pensamento infantil e o respeito à liberdade do educando também é uma marca da pedagogia de Decroly. As aulas diárias não seguem um roteiro prefixado, atendendo sempre aos interesses dos alunos. Não há didático especialmente fabricado para as aulas; são usados materiais naturais como: pedras, pedaços de madeira, palha, argila, areia, lã, etc.

O eixo fundamental da pedagogia decrolyana é constituído pelos interesses da infância, que são mobilizados a fim de satisfazer às necessidades fundamentais, que se agrupam em quatro blocos:

- necessidade de alimentar-se,
- necessidade de lutar contra a intempérie,
- necessidade de defender-se dos perigos e inimigos diversos
- necessidade de agir e trabalhar solidariamente, de ter lazer e de melhorar.

Essas necessidades serão trabalhadas a cada ano, nos centros de interesse, ou seja, são idéias-eixo ao redor das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais da pessoa. Desaparece, assim, o parcelamento abstrato dos temas em disciplinas, que não favorece a curiosidade da infância e que será substituído por um centro de interesse que serve de elo entre todas as matérias. Essa reorganização curricular pode ser aplicada a outros níveis educacionais, com maior ou menor flexibilidade, em função do grau de desenvolvimento dos alunos.

Com os centros de interesse, Decroly rompeu com a rigidez dos programas de ensino do seu tempo. Para ele, a sala de aula está em toda parte, na cozinha, no jardim, no museu, no campo, na oficina, na loja, na excursão, nas viagens... Percebem-se possíveis nuances de interdisciplinaridade, nesta proposta.

Em Decroly, fica clara, por exemplo, a preocupação com a integração dos conteúdos, para que não fossem trabalhados fragmentados, nem estanques. Afirmava que o desenvolvimento da personalidade infantil, em sua dimensão individual e social, deveria ser estimulado por meio de um recurso interessante,

capaz de provocar o trabalho espontâneo e contínuo, através da elaboração de tarefas escolares que permitissem um contato com a vida cotidiana inscritos, poder-se-ia dizer, numa concepção interdisciplinar.

Outra proposta interessante defendida por Decroly é de que para além dos jogos educacionais seja ofertado outro tipo de atividades escolares que denomina ocupações recreativas. Essas ocupações abrangem atividades como a costura de um botão, a limpeza dos sapatos, a preparação de alimentos para os animais, o cuidado do jardim, a limpeza e a decoração da escola, etc.

Tais propostas e atividades permite-nos concluir que com o modelo de escola proposto por Decroly, emergia um novo paradigma, em oposição à escola livresca e isolada da realidade natural e social, de sua época, enfim, sair das receitas didáticas que apenas resultam em práticas rotineiras fragmentadas e nada significativas.

3. Montessori - As Casas das Crianças

Maria Montessori nasceu, na Itália, em 1870 e morreu em 1952, tendo mudado os rumos da educação ao emprestar um sentido vivo e ativo principalmente à educação infantil.

Com grande inclinação para a matemática, forma-se em Ciências Contábeis. Após grande relutância consegue matricular-se em um curso superior de medicina, sendo a primeira mulher a obter o diploma de médica, na Itália.

Logo depois de formada em Medicina, em 1896, é nomeada assistente na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, dedicando-se ao tratamento de crianças deficientes por uma dezena de anos. Diz Maria Montessori que ao se interessar pelos “idiotas” (assim nomeados, naquela época, os portadores de algum tipo de deficiência mental), teve a intuição de que a questão dos deficientes fosse provavelmente mais pedagógica do que médica, e apaixonadamente dedicou-se ao estudo desta pedagogia reparadora.

Destacou-se pela criação das Casas de Crianças, destinadas às camadas mais baixas da população, que eram instituições de educação e vida, não apenas de instrução.

Para Montessori, a criança ao nascer é dotada de um impulso vital que a conduz, num ambiente adequado, a uma evolução e ao amadurecimento. Daí a necessidade de deixar-se à criança construir-se livre de pressões, para transformar-se em adulto. Essa conclusão levou-a a criar móveis e utensílios de tamanho

proporcional ao da criança; aboliu carteiras individuais, introduzindo mesinhas individuais leves, que a própria criança podia deslocar.

Montessori queria que a idéia de ensino se alterasse. Em contraposição ao imobilismo, decretou a busca da autonomia - o aluno é quem verdadeiramente conduz o processo do conhecimento. Ensinar, para Montessori, tem a mesma conotação encontrada no léxico comum, de que ensinar é aprender, porque ensinar é, sobretudo pesquisar e, por isso, é também construir, é aprender.

Criou um material sensorial vasto e atraente, destinado a desenvolver, passo a passo, as funções, da escrita e do cálculo. Consiste em sólidos de diversas formas e tamanhos: caixas para abrir e fechar, encaixar; botões para abotoar e desabotoar, séries de cores e de tamanhos, formas, espessuras; coleções de superfícies de diferentes texturas e medidas, campainhas com sons diversos.

Para Montessori só havia uma forma de ensinar: despertar o mais profundo interesse do aluno e, com ele, sua atenção mais viva e constante; fortalecer o interior da criança visando à sua educação.

Em sua proposta, o trabalho deve desenvolver-se em pequenos grupos ou individualmente, sendo que o professor não precisa falar alto. As ciências merecem um papel de destaque, não só porque a relação da criança com a natureza é muito importante, mas também pela concepção global da educação defendida por Montessori. O estudo da história deve ser vinculado à evolução global da terra, a criança deve ir percebendo gradativamente as manifestações do homem na natureza e na cultura, enfim, como tudo está relacionado.

A mente humana, para Montessori, é matemática, destinada a operar com exatidão, através de atividades tais como discriminar, mensurar os elementos que encontra, a cada passo na vida. A matéria de aprendizagem matemática é programada segundo a linha de desenvolvimento da estrutura lógico-matemática da mente: primeiro a construção do conceito, intuído por ocasião da atividade, depois o cálculo com todas as implicações.

O sistema educacional da Dra. Maria Montessori é muito coerente e centrado na pessoa da criança e supõe que o seu desenvolvimento ocorra segundo os princípios:

- Todo o ser desenvolve segundo a linha de sua natureza e, assim, o homem, desde os primeiros anos de sua existência, é capaz de dar resposta aos estímulos do real, por sua mente absorvente, inconsciente e depois consciente;
- O homem, pela unicidade de seu ser, desenvolve-se como um todo integrado, corpo, alma e espírito;
- Como ser dotado de uma força vital é capaz de autocrescimento e, portanto, desenvolve-se, sobretudo por atividade espontânea e livre, em ambiente apropriado;
- Como ser dotado de capacidade reflexiva, por natureza deve viver em diálogo com os elementos do cosmos, uma vez que é sensível a eles;
- Por ser social, o homem não cresce harmoniosamente sozinho: é no dar e receber que faz desencadear o seu potencial e o dos outros. (Machado, 1983, p. 15)

Infere-se assim, de toda a dinâmica do seu sistema educacional, uma visão de pessoa que, para Montessori, é essencialmente um ser dotado de consciência. O seu projeto educativo centra-se na educação para a consciência, sendo que o seu sentido é a capacidade de perceber e responder aos apelos do real. Real, para ela, significa tudo o que existe como natureza: o mundo físico, mineral, vegetal e animal; o eu, o outro e Deus.

Maria Montessori aspirava por um mundo novo, construído pelo homem novo. Sua proposta é um plano integral de educação para dar à criança uma visão cósmica da realidade e uma plena consciência de si.

Em que pese às críticas que lhe foram feitas pela rigidez com que os exercícios, através dos materiais montessorianos, eram realizados e a desatualização, mesmo na sua época, de sua proposta de ensino da escrita pelo método alfabético é inegável e mundialmente reconhecida sua contribuição à educação.

4. Freinet - Pedagogia Natural

Célestin Freinet foi um dos mais importantes educadores da atualidade. Nasceu em 1896 e faleceu em 1966, tendo vivido na França toda a sua vida.

Ao contrário dos autores que analisamos, que eram quase todos filósofos, psicólogos ou médicos, Freinet era professor primário e como tal sentia intuitivamente que

a educação não poderia continuar como era no início do século, abrindo caminho para a modernização.

Freinet denuncia as práticas, os manuais e os prédios escolares como os produtores de "doenças" escolares graves, tais como dislexias, anorexia escolar etc. Mas critica também as propostas da Escola Nova, em particular Decroly e Montessori, questionando seus métodos por suporem materiais, local e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico. (Kramer, 1992, p. 33)

Como professor, fez de sua vida um esforço incessante pela transformação da escola de seu tempo. Contesta energicamente, a escola tradicional devido à passividade do aluno, que não desenvolve habilidade de análise crítica, de expressão livre de seus pensamentos e opiniões, de exercício de cooperação, criatividade, responsabilidade e afetividade. Censurou o autoritarismo manifesto nas normas rígidas de organização do trabalho e na arbitrariedade dos conteúdos estanques, defasados em relação à realidade social e ao processo científico. Propõe uma pedagogia natural, que enseja ao aluno não apenas o acesso à informação, mas também a apropriação do saber; uma pedagogia que insere a alegria e o prazer no processo ensino-aprendizagem.

Esta pedagogia natural está alicerçada, principalmente, nos seguintes princípios:

- **Confiança e respeito ao ser humano e seus direitos** - o respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, é condição imprescindível para que a mesma possa viver e desenvolver-se plenamente como criança e, no futuro, defender os direitos dos outros, seus concidadãos.
- **Abertura da escola para a vida e para o futuro** - a escola tem que reencontrar a vida mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo. Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica não num espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade.
- **Tateamento experimental** - a criança tem necessidade e o direito de buscar sozinha, de descobrir seu lugar no mundo, de analisar este mesmo mundo, de dominar física e

mentalmente seu ambiente e inserir-se nele. Contudo, para que essa inserção seja eficaz, a criança deve aprender a realidade com certo rigor de pensamento. O tateamento experimental, como importante processo de investigação e conhecimento científico, deve ser desenvolvido paulatinamente, atendendo ao ritmo de aprendizagem dele decorrente. Toda a aprendizagem natural está subordinada ao tratamento experimental - trabalho de pesquisa reflexiva sobre os mais diversos materiais físicos ou mentais, aptidão para observar, manipular, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos e compreender informações mais complexas.

- **Expressão livre** - a livre expressão ocupa o centro da obra pedagógica de Freinet. Por meio do texto livre, do desenho livre, da palavra, do canto, da dança, do teatro..., a criança se revela, cria, inventa, exprime, enfim, suas vivências, sua vida afetiva, seus conhecimentos anteriores - todos esses elementos naturais de sua vida e que a caracterizam como um ser único e rico. Mas, para que a expressão seja verdadeiramente livre, é preciso que o educador ajude o educando a servir-se de suas potencialidades, criando um clima de confiança, aceitação, alegria, cooperação e afetividade.
- **Educação pelo trabalho** - é no trabalho que a educação encontrará seu motor essencial, trata-se de um trabalho motivado pelo desejo do aluno de fazer e conhecer. A grande originalidade da proposta educativa construída por Freinet encontra-se no fato de atribuir às atividades escolares as características de um verdadeiro trabalho e de colocar à disposição das crianças meios para que elas possam comunicar suas relações, descobertas e inquietações a interlocutores próximos ou distantes (crianças de outras escolas, de outras cidades, de outros países).
- **Individualização do trabalho** - a individualização do ensino apoia-se no princípio de atendimento das diferenças individuais, isto é, no respeito às possibilidades e peculiaridades da criança para aprender.

Em outras palavras, o método natural busca integrar a vivência coletiva e individual da criança.

Baseado na expressão livre e no tateamento experimental, é um meio notável de aprendizagem que, atingindo

bases profundas da vida, favorece a aquisição dos saberes numa linha de unidade permanente e de integração dos conhecimentos científicos.

Para Freinet, os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de um indivíduo são aqueles que ele descobre sozinho e dos quais se apropria. Criou e experienciou meios e técnicas atualmente conhecidas e aplicadas no mundo inteiro: aulas-passeio; desenho livre e texto livre; a correspondência interescolar; o jornal (mural e impresso); o livro da vida (diário individual e coletivo); o dicionário dos pequenos. Quando utilizadas, funcionam como instrumento de liberação do indivíduo e de desenvolvimento do método natural em linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais.

"Com a experiência de aulas-passeio, ele conseguiu modificar sua ação educativa. Nessas aulas eram visitadas fábricas, manufaturas, mercearias e depois se comentavam essas visitas em classe. Quando o passeio era nos bosques ou no campo, as crianças recolhiam material que depois era pesquisado em classe. Dos relatos desses passeios surgiu a idéia do texto livre infantil, o que fazia com que as crianças pensassem e expressassem suas idéias e construíssem, ao mesmo tempo, através da vivência, a sua personalidade. À medida que se aceita o texto livre infantil também se está assumindo a aptidão da criança para pensar, expressar-se e construir, mediante vivências, a sua personalidade." (Drouet, 1990, p. 19).

Outra experiência muito importante vivida por Freinet ocorreu em relação à correspondência interescolar motivada. Incríveis experiências foram trocadas entre os alunos, retratando a realidade dos mesmos, trocavam-se experiências de várias escolas situadas em regiões diferentes. Havia relatos sobre colheita de flores e frutos, festa local, fabricação de perfume, pesca, caça, etc.

A sua proposta pedagógica e seus postulados suscitaram polêmicas:

Criticado como tradicional pelos educadores escolanovistas e como escolanovista pelos educadores tradicionais, perseguido pelos nazistas como revolucionário e criticado pelos comunistas por não ter se filiado ao Partido Comunista Francês, é provavelmente um dos pedagogos contemporâneos que mais contribuições oferece àqueles que estão preocupados com a construção de uma escola ativa e dinâmica e, simultaneamente, contextualizada do ponto de vista social e cultural. (Kramer, 1992, p. 35)

No que diz respeito à sua visão do homem e do mundo, pode-se mencionar a desconfiança de Freinet quanto à “teoria” (ou o discurso retórico vazio, desvinculado da prática) e por isso seus textos apresentam estilo literário, incluindo muitas das situações concretas por ele vividas enquanto professor. Considera que a lei da vida é o "tatear experimental", transformando-se as experiências bem sucedidas em "regras de vida". Para ele, a personalidade se constrói no confronto dialético com o mundo e os outros homens, que ora se apresentam como recursos, ora como barreiras. Na sua concepção, a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais condições em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola.

Freinet contribui para a formação infantil, pois acreditava na produção livre do educando e que as crianças iniciam o processo da escrita através das primeiras produções pictóricas. Esta liberdade é muitas vezes cerceada pela prática de se utilizar desenhos duplicados para as crianças pintarem, ainda hoje muito difundidos. Não se incentiva, assim, a produção livre, que é uma forma de expressão e escrita das crianças. Freinet via no recurso das aulas passeio a oportunidade, através de atividades concretas, de as crianças conseguirem apreender melhor o conteúdo. Produções livres e aulas passeio possuem inegável caráter interdisciplinar, à medida que ensejam uma abordagem contextual, integradora e criativa dos temas trabalhados.

5. Piaget na Pré-escola

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896, e faleceu em 1980, aos 84 anos. Formou-se em Biologia e Filosofia e demonstrou grande interesse pela Epistemologia.

A elaboração da teoria explicativa da gênese do conhecimento no homem exigiu de Piaget a elaboração de um método que lhe possibilitasse formular proposições teóricas acerca do desenvolvimento da criança.

A formação de Piaget em Ciências Naturais levou-o a buscar compreender o conhecimento, fundamentado-se no modelo inspirado na Biologia, segundo o qual a inteligência é compreendida como um caso particular de adaptação biológica. Um organismo adaptado ao meio é aquele que mantém um equilíbrio

em suas trocas com o meio, homeostase, ou seja, é aquele que interage com o ambiente sustentando equilíbrio entre suas necessidades de sobrevivência e as dificuldades e restrições impostas pelo meio. Essa *adaptação* torna-se possível graças aos processos de assimilação e de acomodação, comum a todos os seres vivos.

Ao mesmo tempo em que, por meio do processo de assimilação / acomodação, o indivíduo adapta-se ao meio (elaborando o seu conhecimento sobre ele), o seu próprio funcionamento cognitivo vai se estruturando, se organizando. Assim sendo uma das primeiras formas de organização cognitiva é o esquema-de-ação.

Nesta concepção a criança, ao nascer, é dotada de reflexos que são reações automáticas desencadeadas por certos estímulos. Esses reflexos (sucção-preensão) vão gradativamente se diferenciando e se tornando mais complexos e flexíveis, deixando de ser simples respostas estereotipadas a estímulos determinados. Esse processo dá origem a esquemas de ação, tais como pegar, puxar, empurrar, etc, que se ampliam, coordenando-se em esquemas mentais, dando origem ao pensamento. Esse desenvolvimento contínuo dos esquemas se dá no sentido de uma adaptação cada vez mais complexa e diferenciada à realidade.

O processo de desenvolvimento depende, na perspectiva piagetiana, de fatores internos ligados à maturação, da experiência adquirida pela criança em seu contato com o ambiente e, principalmente, de um processo de auto-regulação que ele denomina *equilibração*.

Para Piaget, a *equilibração* é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental, por meio dela é que se mantém um estado de equilíbrio ou de adaptação em relação ao meio. Toda vez que, em nossa relação com o meio, surgem conflitos, contradições ou outros tipos de dificuldade, nossa capacidade de auto-regulação ou *equilibração* entra em ação, no sentido de superá-los. O processo de *equilibração* não consiste numa volta ao estado anterior, mas leva a um estado superior em relação ao inicial.

Um exemplo de equilíbrio será o do processo que chega às noções de conservação (tal como a conservação da matéria no caso da transformação de uma bolinha de argila em salsicha). A estratégia mais provável no início é a centralização (representativa e não perspectiva) sobre apenas uma das características transformadas; por exemplo, a quantidade aumenta porque o objeto se alonga. Alcançando este resultado, a estratégia que se torna, portanto, a mais provável, consiste em observar a segunda característica transformada, e em supor que a quantidade diminuía porque a salsicha se adelgaça. Este exemplo é

muito representativo da equilibração progressiva que conduz a uma estrutura lógica. É útil precisar desde já que não concebemos de modo algum o equilíbrio psicológico como um balanceamento de forças em estado de repouso; vamos defini-lo, muito amplamente, pela compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores. (Piaget,1980,p.94 e 103)

Poderíamos dizer, então, que na concepção piagetiana, os processos de equilibrações sucessivas conduzem a maneiras de agir e pensar cada vez mais complexas e elaboradas, como diz Piaget (1980,p 140) “o equilíbrio assim definido não é qualquer coisa de passivo, mas, ao contrário, alguma coisa essencialmente ativa”.

A ênfase nos processos internos e na atividade construtiva da própria criança resulta em uma concepção que considera a aprendizagem como dependente do processo de desenvolvimento. Ou seja, aquilo que a criança pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas. Nessa perspectiva, pretender ensinar algo que não seja compatível com o estágio de desenvolvimento da criança resulta num trabalho inútil, porque não será efetivamente incorporado por ela. A criança pode imitar mecanicamente e reproduzir o que lhe foi dito, mas não compreende, por conseguinte não chega a conhecer o que está fazendo.

A teoria Piagetiana descreve a formação e a estrutura e funcionamento intelectuais, desde o nascimento até a adolescência. Ela nos diz que o aluno, como qualquer ser humano constrói seu próprio conhecimento e sua estrutura psicológica, através da ação e conseqüentemente', os processos educacionais devem respeitar e favorecer ao máximo a atividade do aluno.

Piaget não foi pedagogo, mas, psicólogo, epistemólogo. Elogiava o trabalho de Freinet. Sua teoria subsidia, porém, a organização pedagógica de muitas escolas.

Portanto, uma escola infantil fundamentada em tais teorias, deveria seguir alguns princípios básicos que orientam a prática pedagógica nessa etapa do desenvolvimento tais como nos apresenta Kramer (1992, p. 30/31)

1. Tudo começa pela ação. As crianças conhecem os objetos, usando-os.
2. Toda atividade na pré-escola deve ser representada (semiotizada) permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.
3. A pré-escola deve sempre promover a realização de atividades em grupo.
4. A organização é adquirida através da atividade e não o contrário.
5. O professor é desafiador da criança: ele cria "dificuldades" e "problemas". Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, passa a ser uns espaços criativos, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis, valorizando a iniciativa, curiosidade e promovendo a sua autonomia. (Kramer, 1992, p. 30-31)
- 6.

Tem-se assim que a teoria piagetiana aposta claramente na aprendizagem por descoberta, oferecendo grandes espaços de liberdade para as crianças, que não devem ficar imóveis: precisam andar, tocar, manipular; transportar materiais para agir física e mentalmente. A sala de aula sofre uma grande transformação, pois não teremos silêncio total, nem crianças quietas e sim uma constante produção que muitas vezes, aos olhos dos adultos, parece um grande tumulto. Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório formal, interagindo com a realidade, operando com objetos e pessoas. Essa interação constante com o ambiente faz com que a criança construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar.

Piaget dizia que o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores reafirmando assim a autonomia do sujeito.

A criança é concebida como um ser dinâmico que a todo o momento interage com a realidade, operando com objetos e pessoas, todavia, há uma condição para a conquista da mesma: que o indivíduo possa ter a oportunidade de usufruir relações sociais de cooperação. Somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. Ele acreditava que um aspecto importante da educação Pré-Escolar é o

desenvolvimento de habilidade de comunicação; isto é, não basta mais à criança realizar ações; é preciso que fale delas para outrem, que as reconstitua por via narrativa e que aprenda a desenvolvê-las por intermédio de palavras, quadros e desenhos.

Não é exagero reconhecer que Piaget revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento das crianças – afinal demonstrou que a diferença entre pensamento infantil e adulto era mais “qualitativa” que quantitativa. A Psicologia e a educação infantil devem, certamente, muito a Piaget.

A obra de Piaget exerceu, exerce e exercerá, durante muito tempo ainda, influência considerável sobre a vida e o pensamento científico e sobre o desenvolvimento da Psicologia em particular a da educação contemporânea em suas diferentes dimensões. Dentre as quais a educação infantil, que se constitui o objeto central deste trabalho.

6. Vygotsky – “a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento é também uma teoria da educação” Bruner, J (1961).

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, Bielorrússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia, em 1917, e posteriormente estudou Medicina.

O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico.

A indagação primordial de Vygotsky era a de que: como os indivíduos pertencentes a uma determinada cultura chegam a controlar o sistema de signos correspondentes e como estes chegam a ser internalizados?

A questão da relação entre processos de desenvolvimento e de aprendizagem é central em seu pensamento. Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança e que o primeiro – o aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – o desenvolvimento. A concepção de ensino-aprendizagem é a de um

processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação social entre eles, de modo coerente com a perspectiva sócio-histórica.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos expressa-se dentro de sua teoria no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal, conceito de Vygotsky divulgado e reconhecido como típico de seu pensamento, mostra que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente. Em termos de atuação pedagógica, essa postulação traz a idéia de que o professor deve desenvolver o papel de provocador para que seus alunos avancem. Segundo Vygotsky (1994), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento como escreveu:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(pg. 112)

Os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos que vivem em sociedades letradas.

Para o autor o desenvolvimento humano ocorre necessariamente de fora para dentro, todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, conforme Vygotsky (1994):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas(interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).(pag. 75).

Vygotsky trabalha com a idéia de que na situação escolar é fundamental a intervenção na zona de desenvolvimento proximal de forma constante e deliberada. O brinquedo, reconhecidamente, exerce influência marcante na zona de desenvolvimento proximal. Como ressaltou:

O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo. (Vygotsky, 1994, pg. 143)

A respeito do brinquedo é importante retomar as conclusões de Vygotsky sobre o mesmo:

(...) que não é o aspecto predominantemente da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para as regras e por fim que ocorrem transformações internas no desenvolvimento da criança em consequência do brinquedo.
(Vygotsky. LS, 1994, p.133.)

Brinquedo: ele não é o aspecto predominante da infância, segundo Vygotsky, mas é um fator muito importante o desenvolvimento. O brinquedo, cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança que sempre age além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação de fantasia, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente, através do brinquedo.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária

pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar.

É possível concluir que o legado dos trabalhos de Vygotsky se expressa tanto entre os psicólogos que estudam cognição, como os educadores interessados na exploração das implicações atuais de seus conceitos: sobre o brinquedo e a gênese dos conceitos científicos e principalmente, a relação entre linguagem e pensamento. A educação infantil deve se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Suas idéias não deixaram de ser questionadas, nem mesmo por seus colaboradores, no entanto permanecem como um aspecto vivo do pensamento psicológico soviético a respeito da educação.

Concluindo este capítulo, é possível perceber que este se inscreveu, inicialmente, a partir de uma leitura histórica da área de educação infantil, contextualizando suas origens e concepções em diferentes momentos de sua evolução, particularmente em nosso país. No percurso de sua construção como uma especial dimensão da educação escolar, notáveis educadores e autores a partir de seu precursor Fröebel, do kindergarten compareceram neste trabalho e contribuíram durante o processo desenvolvido com as professoras e também para as reflexões e análises dos resultados obtidos. Ainda que alguns deles sejam mais (re) conhecidos para os profissionais que estudam e/ou atuam na pré-escola como Freinet, Montessori Decroly outros porém, como Piaget e Vygotsky tornaram-se referências obrigatórias tal a importância e significado de suas obras para a educação geral e em especial na formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática. (Weffort,1994, p. 06)

Um projeto que propõe a trabalhar numa abordagem interdisciplinar, envolvendo professores que já há algum tempo exercem a docência, neste caso de pré-escola, inevitavelmente se depara com a questão da necessidade de formação continuada dos docentes.

A importância e o significado do conceito de formação continuada, ainda utilizado sob diferentes terminologias, podem ser evidenciados a partir de sua retrospectiva histórica. Constatou-se que tem havido muitos movimentos e tendências no que se refere à formação do professor, quando este já está em serviço.

Assim, alguns conceitos como educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente são alguns dos mais empregados. Embora sejam termos, de algum modo, equivalentes, não podem ser considerados sinônimos.

Historicamente a formação continuada no sentido de educação permanente, foi mais freqüentemente empregada na educação brasileira, (década de 60), para se referir à educação de adultos.

Surgiu, na década de 1970, o conceito de reciclagem e treinamento. Neste período os professores foram convocados a se reciclarem, o que supõe ser possível o reaproveitar do conhecimento, dar

outra forma ao mesmo conteúdo, o que conduz à idéia inevitável de se pensar na semelhança com a reciclagem de material. Ao mesmo tempo propôs-se a formação de multiplicadores que deveriam ser treinados para a reprodução do conteúdo e/ou material de ensino-aprendizagem, o que claramente refletiu a lógica da eficiência técnica ligada à educação.

Nos anos 1980, a terminologia mais empregada foi atualização. Com a redemocratização do país, surgiram novas concepções a partir de análises e reflexões críticas do período anterior e, principalmente, em virtude da forte influência da perspectiva construtivista na educação, que aparece como contraponto ao empirismo lógico. Desse modo, teve início um movimento novo em direção à autonomia e construção do conhecimento, sob influência marcante da teoria piagetiana.

A década de 1990 conviveu com a dicotomia caracterizada pelo progressivo deslocamento do eixo da democratização para a adoção do discurso administrativo-economicista, inspirado em documentos de organismos internacionais e financiadores. Este período caracterizou-se pela convivência teórica da psicologia genética de Piaget, em seu curso de declínio, a retomada da perspectiva sociogenética de Wallon e principalmente a emergência da psicologia soviética, com o predomínio da teoria social dos processos psicológicos superiores de Lev S. Vygotsky e/ou a chamada perspectiva sócio-histórica ou cultural.

Esta análise histórica subscreve em grande parte as idéias de Almeida&Almeida (2003) que chamam a atenção para as diferentes concepções teóricas e metodológicas que são subjacentes ao conceito de formação continuada como necessidade de um *continuum* na formação do professor. Dentre as várias razões para essa continuidade há uma que, por ser muito mais premente e profunda, é também reiterada e assumida neste trabalho, a saber, a que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, que é do domínio da práxis, portanto, histórico e inacabado, ou, em outro termos, o mundo histórico se inscreve no fazer humano que supõe um saber, ou seja, fazer e saber se enriquecem mutuamente.

O aprofundamento teórico dessa questão é reiterado também ao ponto de vista expresso por Candau (1997) quanto à formação continuada: “ sem dúvida, constitui um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões ” (p.51), que levariam ao conceito de que o locus da formação continuada é a própria escola; reconhecimento e valorização do saber docente e do ciclo profissional de vida dos professores.

Desse modo portanto para Candau (1997),

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (cursos, palestras, seminários etc.), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. É nesta perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (p.65).

Tem-se assim clareza de que a dimensão da formação dos educadores no processo singular desta experiência foi-se inscrevendo, dentro da perspectiva reflexiva, e transformou em fonte de investigação e de experimentação pedagógica. É possível reconhecer neste sentido que se aproxima à epistemologia da prática, ressaltando a importância da reflexão sobre a prática tais como os trabalhos de Zeichner (1993), Perrenoud (1993) e por Schön (1999) que escreveu que esta "não é presidida pela racionalidade técnica, o que indica que subjacente às práticas existe sempre algum tipo de conhecimento".

Em sua publicação sobre A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas (1993), Zeichner afirma que historicamente o termo prática reflexiva surgiu no princípio do século com Dewey (1933), notabilizado por seus trabalhos em Psicologia Educacional, cujo livro *How we think* (1933) apresenta sua tese sobre a distinção do ato humano em reflexivo e de rotina. Grande parte do que disse foi dirigido aos professores e, ainda hoje, podem ser considerados relevantes os termos prático reflexivo e ensino reflexivo que, na última década, de acordo com Zeichner, tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores por todo mundo. Os escritos de Zeichner (1993), ainda que originários da realidade dos Estados Unidos da América, transformaram a questão reflexiva em indicador de profissionalização do educador e componente central das reformas educativas de outros países como o Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Singapura e Tailândia.

Zeichner (1993) adverte para certa confusão quanto ao conceito de prática reflexiva no ensino e na formação inicial e continuada de professores, pois este conceito pode variar conforme as dimensões a que se refere tais como ao processo de reflexão, ao conteúdo, ao produto e outras; na verdade tem-se justificado e defendido o seu emprego nos mais diferentes contextos de formação.

Numa outra perspectiva Ribas (2000, p. 38) destaca que: “a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa”. De outro lado, é preciso também observar que a formação continuada não deve ser encarada como a única

solução para os problemas da educação, em especial, quando se trata da atuação do professor. Porém, dentre as principais contribuições, é possível ressaltar que permite ao professor:

- manter-se atualizado na área do conhecimento em que atua, pela natureza do saber, que é histórico e inacabado;
- ressignificar seu fazer pedagógico através da reflexão-ação-reflexão, dado que a formação acadêmica, em geral, ainda privilegia a teoria dissociada da prática, mesmo que se reconheça os avanços obtidos em decorrência de reflexões e pesquisas educacionais na área da formação de professores.
- desenvolver atitudes e habilidades através dos estudos e disciplina intelectual.

Neste sentido, a dinâmica atual da evolução do conhecimento e das técnicas impõe que, para se manter atualizado, é imprescindível que se aprenda a aprender. Esses enunciados, certamente, são válidos tanto em relação aos educandos, como em relação aos educadores, enquanto re-educandos ativos, em processo de contínua aprendizagem.

Efetivar a concepção de aquisição do conhecimento através do enfoque interdisciplinar, com professores, em geral, formados sob a ótica disciplinar e fragmentada, certamente representa um grande desafio. Não se trata simplesmente de um novo enfoque didático, ou de incorporar algumas técnicas didáticas, e sim de se assumir e vivenciar uma concepção diferente da relação ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, é importante ressaltar que não se está desvalorizando o conhecimento científico, o saber acumulado e sistematizado colocado à disposição, mas de reconhecer que a formação academicista inicial não tem assegurado as competências e habilidades necessárias ao docente para enfrentar e atender aos problemas singulares, complexos, incertos e/ou conflitantes na sala de aula.

Assim sendo, é possível pensar que estão surgindo, novas relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, na sistematização dos conhecimentos, articulando a realidade de ambos e estabelecendo uma nova natureza de cooperação.

O Ministério da Educação e Cultura, atento a essas mudanças, através de um grupo de professores e especialistas, por exemplo, estruturou e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil, referência para as escolas desse nível, no país. Delineia-se nesse documento, o perfil do professor da Educação Infantil como polivalente, o que significa estar capacitado a trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes de outras áreas. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação ampliada do profissional que deve se tomar também um aprendiz, refletindo Neste sentido, a dinâmica atual da evolução do conhecimento e das técnicas impõe que, para se manter atualizado, é imprescindível que se aprenda a aprender. Esses enunciados, certamente, são válidos tanto em relação aos educandos, como em relação aos educadores, enquanto re-educandos ativos, em processo de contínua aprendizagem.

Efetivar a concepção de aquisição do conhecimento através do enfoque interdisciplinar, com professores, em geral, formados sob a ótica disciplinar e fragmentada, certamente representa um grande desafio. Não se trata simplesmente de um novo enfoque didático, ou de incorporar algumas técnicas didáticas, e sim de se assumir e vivenciar uma concepção diferente da relação ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, é importante ressaltar que não se está desvalorizando o conhecimento científico, o saber acumulado e sistematizado colocado à disposição, mas de reconhecer que a formação acadêmica inicial não tem assegurado as competências e habilidades necessárias ao docente para enfrentar e atender aos problemas singulares, complexos, incertos e/ou conflitantes na sala de aula.

Assim sendo, é possível pensar que estão surgindo, novas relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, na sistematização dos conhecimentos, articulando a realidade de ambos e estabelecendo uma nova natureza de cooperação.

O Ministério da Educação e Cultura, atento a essas mudanças, através de um grupo de professores e especialistas, por exemplo, estruturou e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil, referência para as escolas desse nível, no país. Delineia-se

nesse documento, o perfil do professor da Educação Infantil como polivalente, o que significa estar capacitado a trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes de outras áreas. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação ampliada do profissional que deve se tomar também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e comunidades e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Neste sentido, são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Retomam-se assim, de certa forma, as afirmações de Ribas (2000, p. 60): "as situações e as exigências sociais de hoje são outras e o professor que quiser pertencer a seu tempo não pode ignorá-las. É necessário que a instituição escolar, em suas diversas esferas, incorpore uma outra realidade que dá relevância a uma formação continuada".

Neste contexto, portanto, de exigências internas e orientações externas, a Direção da escola, Centro de Educação Integrada (C.E.I), em que se realizou o trabalho ora relatado e analisado, decidiu investir na formação continuada dos professores, proporcionando dentre outras estratégias: "encontros semanais pessoais deles com a coordenação, encontros pedagógicos coletivos quinzenais e semana pedagógica no início e no término do ano letivo".

A importância dos encontros pedagógicos na formação continuada dos (as) professores (as) de Educação Infantil.

O perfil atual do egresso da escola, em qualquer nível considerado, aponta para a necessidade de se formar um sujeito que constrói sua história, que desenvolva a capacidade de pensar, crítico e consciente, seja apto a tomar decisões, enfim, definir seu destino e nele atuar.

O quadro encontrado na escola referida, quanto à formação dos professores indicava que enquanto algumas professoras sequer possuíam formação acadêmica, outras estavam ainda graduando-se em Pedagogia. Mas as mudanças teriam de que acontecer, não podiam esperar que se formassem ou fossem substituídas por profissionais egressas do curso superior; precisávamos buscar alternativas que subsidiassem as professoras, em seu cotidiano escolar.

A viabilização de tal transformação só poderia acontecer através de intervenção imediata na formação do corpo docente, assim, optou-se pelos encontros pedagógicos como instrumento de ação e para facilitar e motivar, a escola abriu espaço para que eles se realizassem dentro da carga horária das professoras. Elaborou-se um horário em que cada professora, da Educação Infantil, pudesse ter uma hora-aula, por semana, para a realização de encontros pedagógicos com a Coordenadora. Encontros freqüentes, que reunissem todas as professoras dos diferentes turnos, eram inviáveis, pois muitas lecionavam em outras escolas, em seus turnos livres, para complementar a renda familiar e assim, os encontros coletivos foram programados para serem quinzenais.

Nos encontros pedagógicos procurava-se trabalhar a ansiedade das professoras, desafiá-las para o aprender a aprender, levá-las a refletirem sobre sua prática pedagógica, tomarem decisões e encontrarem soluções para os problemas do seu dia-a-dia de sala de aula.

Algumas mudanças foram acontecendo e se tornava imprescindível o estudo, a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e a avaliação dos trabalhos realizados, tal como Pereira (1998, p. 331) lembra quando da elaboração de sua dissertação:

Fez narrar, descrevendo e analisando o cotidiano das salas de aula (...) desenvolvendo diariamente três exercícios – questionar o conhecimento existente, responder ao questionamento e avaliar em termos de teoria e prática.

Nesses encontros, programavam-se as atividades para a semana, discutiam-se as dificuldades encontradas com os alunos, eram apresentadas sugestões da Coordenadora para as professoras, com a finalidade de tornar a aprendizagem mais significativa e interdisciplinar e eram analisadas questões do dia-a-dia como:

- alunos com dificuldades disciplinares ou na aquisição do conhecimento, por exemplo, com problemas de fala, de comportamento e/ou hiperativos;
- o desenvolvimento dos conteúdos: as atividades que não deram certo e as que obtiveram sucesso;
- algumas colocações dos pais, em relação ao trabalho pedagógico. Por vezes as professoras sugeriam que a Coordenadora conversasse com determinados pais sobre situações especiais pelas quais, pressupunham, a família do aluno estivesse passando;
- solicitadas idéias para o encaminhamento das atividades, em muitas observava-se certa inconformidade pelo fato da Coordenadora não apresentar “receitas prontas”, mas instigá-las na busca de alternativas.
- Interessante registro refere-se à situação em que foram detectados problemas de fala em vários alunos. Os pais foram convocados e

aconselhados a buscar o acompanhamento de uma fonoaudióloga. Assim sendo, foram realizados muitos trabalhos em conjunto com a fonoaudióloga, ou seja, outros profissionais vieram a contribuir (o que não deixa de ser também uma experiência interdisciplinar)

Certamente, um dos aspectos mais desafiadores da Educação Infantil refere-se aos problemas com crianças que não tem limites em casa. Um caso exemplar ocorreu no segundo ano de trabalho, com um aluno nessas condições.

Nos encontros pedagógicos, eram traçadas ações a serem realizadas pela professora para que o aluno pudesse ir percebendo que a vida na escola possui algumas regras que deviam ser seguidas, e que a vida em sociedade exige respeito ao próximo. Todas as ações eram realizadas com muito carinho, amor e paciência.

A primeira ação da professora foi estabelecer normas e regras compartilhadas, objetivando um melhor desenvolvimento das atividades em sala. Todos participavam sugerindo as punições para o não cumprimento das mesmas. Com isso, os próprios alunos cobravam um do outro o cumprimento do estabelecido, não desgastando a relação entre professora e o aluno.

A professora procurou fazer daquele aluno, seu ajudante de sala, conferindo-lhe tarefas como ajudá-la na arrumação dos materiais, na distribuição dos crachás e apostilas, no auxílio com os colegas que estivessem com dificuldades e na hora das brincadeiras no parque. Havia semanas em que ele se mostrava um aluno exemplar, mas às vezes retrocedia, fugindo da sala ou batendo em colegas. Aos poucos, foi se integrando e se relacionando bem com todos, afinal, aceitando os limites impostos.

Mais tarde, a mãe desse menino, mostrou-se grata pelo trabalho desenvolvido pela professora, sob orientação da Coordenação, reconhecendo que podia constatar claramente a mudança em seu comportamento, passou inclusive a freqüentar locais públicos com ele, sem problemas, pois não aprontava mais “escândalos”. Ainda, segundo a mãe, na escola em que estuda atualmente, está se saindo muito bem.

Em períodos quinzenais, geralmente aos sábados, aconteciam os encontros pedagógicos com todas as professoras da Educação Infantil, juntamente com suas assistentes. Havia uma maior interação e aos poucos se criou um verdadeiro grupo de trabalho, muito unido e cooperativo. A participação das assistentes, nos encontros pedagógicos, também foi importante, pois o papel delas em sala de aula passou a ser um fator energizante.

Oportuno também é analisar que esses encontros eram remunerados o que significou mais uma conquista, pois as escolas particulares, geralmente, não entendem estas atividades como investimento, submetidas que estão à lógica capitalista, resistindo ao aumento dos custos na relação capital-trabalho, mas afinal houve acordo.

Ressaltar que outros ganhos transcenderam a proposta inicial e, ao mesmo tempo, registrar que tais encontros tornavam-se animadores. Eles dividiam-se em três momentos:

- *Primeiro momento* – realizava-se uma dinâmica de grupo, ou lia-se um texto que despertasse para uma reflexão sobre a prática e sobre a maneira de *ser*, como estava o processo de crescimento e a disponibilidade para contínuas mudanças;

- *Segundo momento* - procedia-se à leitura de um artigo de alguma revista educacional, ou de um capítulo de um livro ou, ainda, assistia-se a uma fita de vídeo de programa dos canais de televisão Escola ou Futura;
- *Terceiro momento* - espaço aberto para comentários ou questões das professoras, momento em que aconteciam trocas de experiências bem sucedidas e discussão/reflexão sobre as que não atingiam seus objetivos, apresentação de problemas: com alunos no parque, nas aulas de computação, etc.

Conforme, alguns depoimentos de professoras, registrados posteriormente para fins da elaboração deste trabalho, os encontros tornaram-se muito importantes para o dia-a-dia, pois eram um dos poucos momentos que tinham para refletir sobre sua prática, trocarem idéias com as colegas, ouvirem as experiências que deram certo e as que foram um fracasso, colocarem suas dúvidas e inseguranças ou tomarem decisões sobre o encaminhamento de certos problemas do cotidiano. Hoje, relembram que estes encontros provocaram processos de mudança e crescimento, avanços e recuos pessoais e profissionais.

Uma dessas professoras, com muita dificuldade em se posicionar e dar sua opinião hoje reconhece seu crescimento e facilidade em assumir-se, conhecer-se, defender suas opiniões, convicções e aceitar seus limites e possibilidades.

Outras professoras que ainda trabalham nesta escola revelaram que os encontros continuam, mas que em geral são apenas para “cobranças” e estudos induzidos pela atual Coordenação, em geral, descontextualizados da sala de aula, e que já não se sentem tão

motivadas a participar. Disseram também, que as auxiliares não participam mais desses encontros pedagógicos.

Significativo registro do momento vivenciado, encontra-se, por exemplo, nas respostas de duas (2) professoras que participaram do projeto. Ao responderem à questão: como vocês viam os encontros pedagógicos; em que contribuía ou dificultavam?

Afirmaram:

Sempre fomos a favor de encontros pedagógicos. Apesar de toda dificuldade que se tem na escolha do dia e horário. Esses encontros só enriqueceram nosso trabalho, pois foram momentos de reflexão e aprendizado, oportunidade de confraternização e troca de experiências. Deixaram um desafio: a busca de mais embasamento teórico

Evidencia-se assim que a validade de uma proposta de formação continuada se expressa essencialmente pela possibilidade de sua realização, não apenas falar *sobre* mas *do lugar* da formação, tal como adverte Alarcão (1998, p. 32): “as preocupações hoje manifestas relativamente à construção da profissionalidade docente não podem dissociar-se de teorias, modelos e práticas de formação continuada”.

Formação Continuada: trilhando o caminho da Interdisciplinaridade

O primeiro passo dado no caminho da interdisciplinaridade, como alternativa e proposta de formação continuada para as professoras da Educação Infantil, foi abandonar a rigidez da metodologia montessoriana, a que há anos estavam condicionadas, restritas como que numa camisa-de-força, onde pouco se criava realizando atividades segundo os procedimentos, imutáveis, da didática adotada.

Como ponto de partida, foram desafiadas a pensar diferente sobre a aquisição do conhecimento, superando a fragmentação da prática pedagógica, até então desenvolvida, pela articulação dos conhecimentos a serem ensinados com as situações de aprendizagem.

Neste sentido, um episódio exemplar ocorreu com uma das professoras do Jardim III que possuía uma grande experiência em alfabetização, segundo os ditames montessorianos. Os pais escolhiam - na devido à fama e às conquistas realizadas. Ela, inicialmente mostrou-se muito temerosa e insegura com a nova proposta do projeto. Semblante muito sério tinha dificuldade em externar sua afetividade, não tinha desenvolvido o hábito de cantar, contar histórias; enfim, precisava desenvolver algumas habilidades, que se reconhecem como importantes para uma professora de Educação Infantil.

Apesar desse perfil rígido, evidenciava um tal comprometimento com a educação e o fazer pedagógico que se dispôs a aprender durante o ano letivo trabalhando como assistente de outra professora do Jardim III (do período matutino) que possuía as habilidades as quais queria desenvolver. Cresceu tanto a interação entre elas que é possível dizer, ambas “ganharam” com a experiência. Professoras compromissadas, mas totalmente diferentes na forma de atuação. A professora, com a qual atuou como assistente, era mais criativa, não seguia com muita rigidez os programas, ouvia os alunos, contava histórias e cantava bastante com as crianças, respeitava e aceitava a forma dos alunos se expressarem e era muito afetiva.

Esse momento, portanto, provocou transformações recíprocas. Tornaram-se ainda mais competentes hábeis e cúmplices. A professora, até então reconhecida como muito sisuda foi se tornando risonha, meiga e carinhosa e as crianças também mais amorosas. A outra, que tinha muita dificuldade em se organizar e até fugia por vezes do

tema, com o auxílio da colega começou a melhor organizar e estruturar seu trabalho. Os ganhos, portanto, foram tão significativos que transcenderam essa experiência de formação continuada alcançando os alunos, a Coordenação e a comunidade escolar, aludindo de certa forma a fala de Santomé (1998), ao sinalizar que “a interdisciplinaridade pode e também deve servir como estratégia para uma maior fluência entre o trabalho teórico e o prático” (p. 80).

Outro passo, em direção à interdisciplinaridade foi planejar os conteúdos contidos nos textos do material didático adotado, contextualizando-os e não simplesmente trabalhando-os de maneira estanque. A resposta das professoras à questão sobre: o que entende por interdisciplinaridade? (proposta posteriormente, visando a elaboração desta dissertação) como "A integração entre as disciplinas", revelou certamente ainda uma forma simplista de se entender tal conceito e que ocorre com frequência, na fase inicial dos estudos, e que poderá ser superada a partir do contínuo aprofundamento teórico-prático em direção a uma construção efetiva do conhecimento.

No projeto, pretendeu-se justamente que a formação continuada das professoras caminhasse pelo trilho da interdisciplinaridade, utilizando-se, da abordagem construtivista, que privilegia a noção de construção do conhecimento, reconhecida e adotada como alternativa teórico-prática na busca da (re) significação dos papéis, do aluno, do professor, da metodologia e dos recursos didáticos.

Do aluno

As professoras passaram a ter um outro olhar sobre o aluno, aceitavam que o educando possui seu próprio conhecimento e sua maneira de pensar e explicar o mundo. Não mais como um recipiente vazio, que deveria ser enchido pelo professor, com seus conhecimentos. Desenvolveram-se novas posturas e mudanças no fazer pedagógico, tais como: respeito à individualidade do educando, estímulo à livre expressão, à criticidade, à curiosidade e à busca de soluções para conflitos, permitindo e estimulando a cooperação.

Esta nova concepção de aluno no processo ensino-aprendizagem levou as professoras a criarem condições para que eles fossem capazes de relacionar o que aprendiam na escola com a sua leitura de mundo, ou seja, assegurando a aprendizagem significativa a partir das relações entre o que aprende na escola com o que já se sabe.

Nesta dimensão, em uma das reuniões pedagógicas, a professora do Jardim II partilhou uma experiência que vem ilustrar esta questão das relações entre o que o aluno aprende e o seu cotidiano. A atividade desenvolvida, o ensinamento dos sinais de trânsito, contara com a colaboração do DETRAN.

Antes da vinda do pessoal do DETRAN à escola, a professora pediu aos alunos que comentassem a maneira como seus pais dirigiam, e se seguiam as novas determinações da Lei de Trânsito. Eles se mostraram muito críticos e elas ficaram encantadas com as colocações e observações e como bem conheciam as novas Leis de trânsito. Alguns funcionários do DETRAN vieram até a escola para finalizar o trabalho. Trouxeram placas sinalizadoras, semáforo, etc e construíram uma reprodução de um circuito urbano, com ruas, placas, semáforos, onde as crianças deveriam percorrer, respeitando os sinais de trânsito e ouvindo explicações.

Após a vivência desta simulação, os alunos retornaram para a sala de aula e passaram para uma folha de papel os conhecimentos aprendidos na experiência. De acordo

com o nível de desenvolvimento do aluno, foi solicitado um determinado tipo de registro, desde pinturas até pequenos relatos. A seguir temos o desenho de uma aluna do Jardim II, chamada Brenda, de 5 anos de idade.



Um dos pontos, em geral, debatidos em nossas reuniões pedagógicas era a importância de sistematizar os conteúdos trabalhados, como estratégia possível para avaliar se a criança saiu de sua zona de desenvolvimento real e estava caminhando para a zona de desenvolvimento potencial.

Depois desta experiência, alguns pais vieram a comentar com a professora o quanto seus filhos estavam rigorosos com eles no cumprimento das leis de trânsito. Não podiam mais passar impunemente em sinal amarelo; tinham de colocar sempre o cinto de segurança e também acabaram as brigas para se assentarem nos bancos dianteiros, pois haviam aprendido que, segundo as leis de trânsito, “crianças no banco traseiro”. Por tudo

isso, é possível concluir que os alunos conseguiram transferir os conteúdos aprendidos em sala para o dia-a-dia, de um lado com a “cobrança” sobre seus pais para comportamento correto no trânsito e de outro com eles mesmos “deixando de brigar para sentarem-se na frente”.

Evidenciou-se, desse modo, a importância da valorização dos conhecimentos que os alunos são portadores antes de começar o trabalho com um determinado conteúdo, não basta ao professor apenas ensinar o que sabe ou o que já está sistematizado, e sim compreender, relacionar e integrar às vivências escolares os conteúdos prévios revelados pelos alunos a partir do seu universo pessoal, familiar e sócio cultural.

Neste trabalho de análise e reflexões a partir desta experiência, tem-se que necessariamente reportar à metodologia montessoriana até então predominante, nessa escola. Uma de suas atividades propõe que seja traçada uma linha, em forma de círculo, no chão da sala de aula, e que todos os alunos devem sentar-se ao redor desta linha para conversarem sobre algum assunto, novidades, ouvir histórias, etc. uma estratégia que se permitiu (re) significar. Passamos a nomeá-la como “a hora da roda”, integrando-a em nossa rotina diária, geralmente no início das atividades, quando as professoras verificavam quais os conhecimentos prévios das crianças em relação ao assunto a ser abordado, instigando-os a intelectualmente e desequilibrando-os em suas hipóteses cognitivas. Este momento, ao longo do desenvolvimento das professoras, tornou-se de grande importância, pois começaram a perceber o quanto aprendiam sobre e com seus alunos.

No relato de uma das professoras, durante uma das reuniões pedagógicas, ficou evidente que seu planejamento, em certa ocasião, fora alterado em função desta atividade. Durante a conversa com seus alunos, surgiu um interesse enorme das crianças em saber sobre os animais pré-históricos, dinossauros, principalmente devido ao filme Jurassic Park

e às coleções de figurinhas destes animais. Diante desse interesse, a professora elaborou um outro planejamento, tendo dinossauros como referência. Realizaram um estudo o mais aprofundado possível sobre esses animais pré-históricos, pesquisando em livros e revistas, assistindo a vídeos, montando álbuns, fazendo animais em argila e uma exposição com todas as coletas de dados e as atividades realizadas.

Utilizar esse momento da roda, observando e ouvindo seus alunos, constituiu-se em um novo aprendizado para as professoras, uma “formação continuada na e pela prática”. Essa era uma rotina que desvelava muito de cada educando, de seus conhecimentos prévios, suas hipóteses e as professoras precisavam estar atentas e abertas para compreenderem as mensagens dos alunos através de suas colocações, pois é fundamental ao educador "aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir". (Shön, in Nóvoa, 1997, p. 87)

O Professor

Nesta nova proposta pedagógica, o papel do professor se constitui mais em pensar com o aluno equilibrando situações de aprendizagem, interação e de conflitos que ocorrem em sala de aula.

Assim sendo, as professoras buscavam exercitar este papel de mediadoras e instigadoras. Um dos aspectos, geralmente, observados no comportamento dos alunos, refere-se à atitude de curiosidade, os porquês e para quês são comuns nesta faixa etária. As professoras, no entanto, perceberam que se elas respondessem não iriam contribuir para o desenvolvimento potencial de seus alunos. Ao desafiá-los na busca das soluções para seus

problemas, retiravam-nos da zona de desenvolvimento real, encaminhando-os para a zona de desenvolvimento potencial, assim colaborando para a construção de seus conhecimentos.

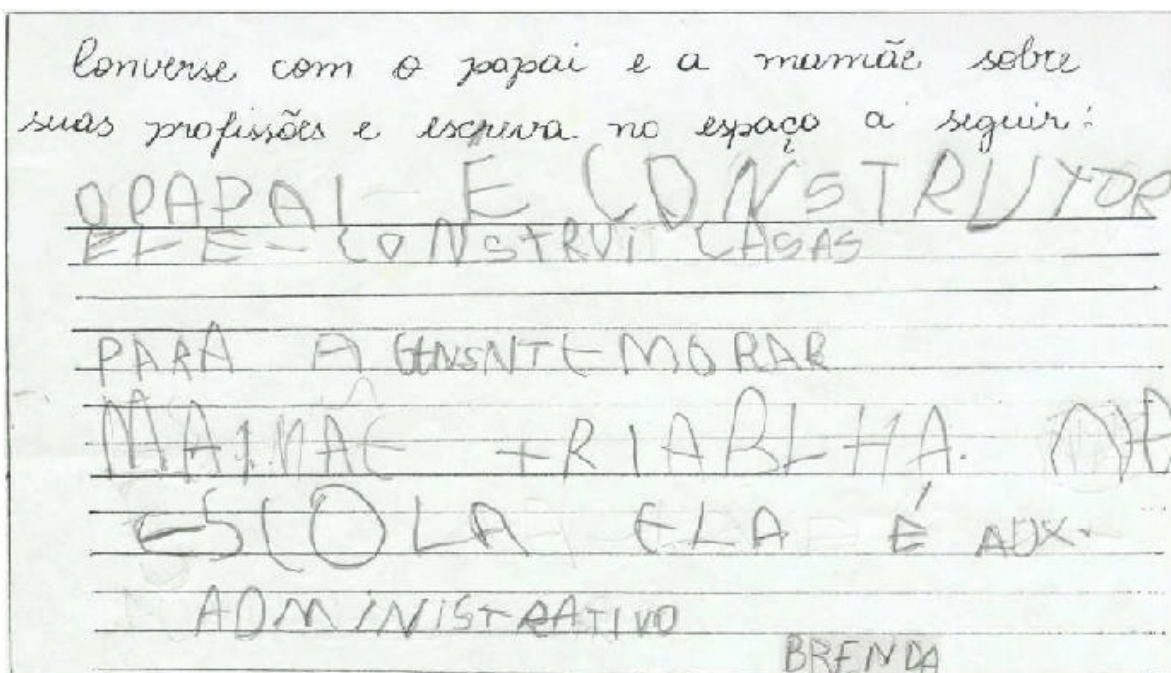
Uma das experiências registradas, em que o professor desenvolveu seu papel de mediador, referiu-se à atividade denominada “ditado mudo” realizada no Jardim III. A partir da experiência, no método montessoriano, com ditados de alfabetização utilizando-se alfabetos móveis, as professoras pensaram em (re) significá-los. Como poderiam realizá-los de maneira mais construtiva? Nesse sentido, ofereceram-se às crianças fichas que continham palavras escritas. Elas deveriam olhar as palavras com atenção, virar do lado com a escrita da palavra para baixo e montá-las com o alfabeto móvel. Após a montagem de todas as palavras recebidas, o próprio aluno iria conferir suas construções e avaliar seus erros, corrigindo-os. Esse exercício de autocorreção levava o aluno à revisão e reformulação de suas hipóteses. O erro, na perspectiva construtivista, significa uma etapa, por vezes necessária, na construção do conhecimento.

As professoras vivenciaram o significado do papel de mediadoras, propondo problemas e desafios, provocando desequilíbrios dentro do nível de possibilidades do aluno e realizando assim uma aprendizagem significativa, pois "se aprende melhor aquilo que se compreende adequadamente, ou seja, o que se inclui apropriadamente nos conhecimentos que já possuímos e que se possa usar para resolver problemas significativos para a pessoa que aprende".(Carretero, 1987, p. 50)

Ainda neste contexto, a professora do Jardim I trabalhou o tema Meios de Transportes, inicialmente pesquisando com seus alunos os conhecimentos que seus avós ou parentes mais idosos possuíam sobre o assunto. Como tarefa de casa, deveriam pesquisar, utilizando entrevistas com seus avós ou parentes mais idosos e descobrir: a) quando

eram crianças, que meios de transporte mais utilizavam? b) se algum meio de transporte usado hoje ainda não exista naquele tempo? Quais existiam?

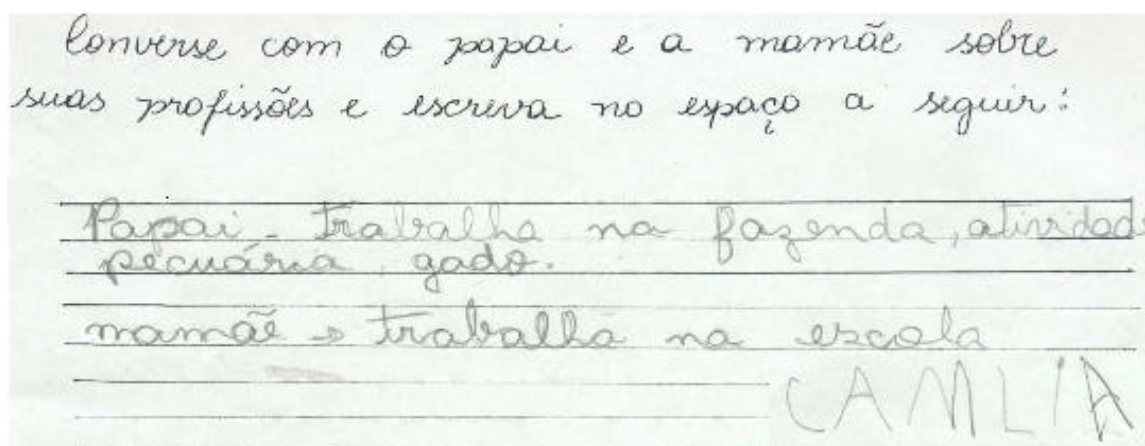
Todos os meios de transportes surgidos, a partir desse levantamento foram trabalhados, os alunos tomaram conhecimento dos antigos meios de transportes, dos modernos e daqueles que nem conheciam, por não existirem em Campo Grande, como o metrô. Considerando o referencial teórico vygotskyano, é possível entender que, nesse caso, a professora exerceu seu papel de mediadora, desafiando trabalhando na zona de desenvolvimento proximal, ampliando seus conhecimentos e compartilhando as informações.



Ainda neste mesmo conteúdo (Meios de Transporte), incluíram-se as profissões, componente curricular do material didático adotado pela escola.

Através de uma pesquisa realizada pelos alunos (Jardim III), para saber qual era a atividade profissional de seus pais e que gerou uma enorme variedade de profissões.

Trabalhou-se em sala com todas as profissões dos pais dos alunos, além das que constavam na apostila. Um dos momentos mais interessantes e de certa forma reveladores das práticas de professores e/ou de pais refere-se ao momento em que os alunos deveriam escrever as respostas de seus pais, com a escrita deles, independente dos erros, mas que muitos pais não deixaram, como nos mostra um dos exemplos a seguir, evidenciando que, às vezes, a construção do conhecimento é tolhida pelo zelo excessivo do educador (pais e/ou professores) em querer que o educando faça corretamente sem que a apropriação do saber tenha acontecido.



Metodologia de Ensino

Pressupõe-se no projeto, que toda metodologia deveria ser criativa, para tanto é fundamental o planejamento das ações para que sejam contextualizadas e apresentadas interdisciplinarmente, com aulas dinâmicas favorecendo a interação dos alunos e conhecimentos.

Ao professor sugere-se também, programar atividades ao ar livre; explorar o brinquedo de "faz-de-conta", a pintura, a rasgadura, as massinhas e a argila; estimular a expressão oral das crianças, dando-lhes oportunidade de socializar a linguagem, no convívio espontâneo com os colegas; organizar a rotina diária; estimular atividades diversificadas através dos "cantinhos" (de pintura, leitura, dos jogos, da sucata).

Ainda mais, os conteúdos a serem trabalhados deveriam se utilizar, como ponto de partida, de algum aspecto da experiência pessoal ou cotidiana dos alunos, que tivesse relação com o tema. Incentivava-se o diálogo, o debate e a busca de soluções em grupo. A distribuição do tempo deveria ser observada com flexibilidade, respeitando os ritmos de aprendizagem; o objetivo de "dar o conteúdo" deveria se subordinar ao de aprender compreensivamente.

Em um dos relatos mais sugestivos, a professora do Maternal apresentou o trabalho desenvolvido sobre o conceito de cores com as crianças da sala, sua realização e os resultados obtidos. Ela rompeu com todas as etapas montessorianas para introdução do trabalho com cores. Iniciou com a leitura do livro Flicts, do Ziraldo, que fala sobre várias cores. Na seqüência, começou a questionar as cores das roupas de seus alunos, dos objetos em sala e, assim, foi tecendo um diagnóstico de como estava o conceito de cores dos alunos e quais eram as dificuldades de cada um. Em um outro momento, distribuiu revistas e pediu para que procurassem a cor trabalhada em sala, nas fotos. Conforme eles iam encontrando, rasgavam e colavam em um painel de papel manilha. Finalizou o trabalho com as atividades do texto, que eram de pintura e de relacionamento das cores com objetos correspondentes.

A professora constatou que seus alunos não eram uma folha de papel em branco, pois ao iniciar as perguntas sobre as cores de suas roupas, verificou que a maioria

das crianças conhecia e identificava muitas cores. Interessante observar, que era uma das professoras que encontrava dificuldade em trabalhar com os conhecimentos prévios de seus alunos. Esse exercício levou-a a refletir sobre a importância de considerar o saber anterior do aluno e em especial, no contexto da formação continuada, o seu papel no desempenho de mediadora.

Recursos Didáticos

Uma outra dimensão deste projeto refere-se à questão dos recursos didáticos. Enquanto montessoriana, até então, essa escola era possuidora de uma infinidade de recursos didáticos. Esses materiais continuaram fazendo parte do dia-a-dia das crianças, como: formas geométricas de madeira, de diferentes tamanhos e espessuras; material dourado, etc. Dentre as mudanças ocorridas colocam-se: a liberdade para que as crianças manipulassem, livremente os materiais em suas brincadeiras.

Ainda mais, as brincadeiras passaram a ser vistas como recursos didáticos, pois no faz-de-conta, imitação, externam-se as marcas da experiência social, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade. O brincar passa a ser visto como uma forma de aprender, experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser, enfim, um excelente recurso didático. Brincar em sala, na escola possibilita, também, o relacionamento entre as crianças. A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a comer, etc.

No convívio diário e observando as reações e comportamentos da Direção, das professoras e também de grande parte dos pais, é possível dizer que não era essa a concepção predominante. Contudo, através de leituras, estudos e debates, evidenciaram transformações, por exemplo, junto às professoras que passaram a valorizar as brincadeiras e provocá-las em suas rotinas diárias.

Por outro lado, os pais mostraram-se muito resistentes com o novo enfoque dado para as brincadeiras, pois conforme expresso em algumas de suas falas, não queriam pagar uma escola para seus filhos brincarem, ou então: "a criança vai para à escola para aprender, e não para se divertir". De acordo com essa postura, a brincadeira é tão somente pura diversão e, portanto, só deve ser permitida na hora do recreio.

Nas reuniões bimestrais com os pais, utilizava-se de início uma dinâmica de grupo como estratégia para que experimentassem o quanto o brincar pode ser pedagógico se soubermos compreendê-lo, aceitar e entender o papel das brincadeiras na escola. Com essas atividades, retoma-se o prazer de seus filhos em frequentar a escola e aprender.

Nesse sentido, também houve um grande empenho das professoras, em confeccionar diversos jogos, quebra-cabeças, bolas de meia, boliches de sucata, etc. A escola adquiriu uma série de jogos de montar: placas de madeira que poderiam se transformar em muitos objetos, pinos plásticos, casinhas de madeira, animais emborrachados, figuras geométricas emborrachadas, cantinho de beleza com produtos utilizados pelas mulheres para se adornarem, etc.

Os recursos didáticos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos, blocos de construções, material de sucata, roupas e panos para brincar e outros. também constituem um importante

instrumento para o processo ensino aprendizagem, uma vez que são meios que auxiliam a ação das crianças.

Um outro recurso didático muito utilizado pelas professoras do Infantil era as atividades com gibi ou palavras cruzadas infantis (Picolé), jogos dos erros (o que tem em um desenho e não tem no outro), descobrir a figura fundo de certos mosaicos e labirintos. Assim se desenvolviam certas competências: concentração, noções espaciais, lateralidade etc., sem a repetição de exercícios monótonos, mas desafiando os alunos a pensar. Buscou



também assegurar certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre o grupo de formadores de educadores, que valorizassem ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de modificar os contextos escolares criando, segundo Kramer (1993) uma comunidade crítica de professores.

Neste capítulo sobre a Formação Continuada de professores conclui-se que, na prática e pela prática interdisciplinar, se constituiu esta experiência de Educação Infantil, para além das dimensões próprias do “fazer pedagógico”: do professor, aluno, metodologia e recursos passando pelas relações com os pais e Direção.

Encaminha-se ainda neste texto, um quadro elaborado a partir dos elementos da prática pedagógica, historicamente reconhecidos como componentes do "fazer pedagógico"

e que neste relato, assumiram também a dimensão de "categorias" utilizadas para análises do desenvolvimento e execução da proposta.

QUADRO DO PROCESSO VIVENCIADO

ANO	CATEGORIA	PLANEJAMENTO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO	CONTEÚDO	AVALIAÇÃO
		1996	Caderno contendo os conteúdos e a forma como deveriam ser trabalhados	Desencadear um processo de mudança nas práticas pedagógicas	Leituras, dinâmicas de grupo, debates.	Inicialmente, centrada apenas no professor	Ainda limitado Formal, segundo os passos Montessorianos
1997		Organização coletiva das atividades a serem trabalhadas, contextualizando-as	Fundamentar teoricamente, na proposta construtivista e na dimensão interdisciplinar	Encontros pedagógicos, coletivos e individuais.	Aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem	Contextualizado, segundo a proposta pedagógica sócio-interacionista e dentro do interesse do educando.	No processo ensino – aprendizagem
1998		Compartilhado, ênfase nos eixos temático e projetos. Dimensão interdisciplinar.	Proporcionar constante repensar da prática relacionando teoria e prática	Encontros pedagógicos, coletivos e individuais.	Dialógica, reciprocidade e respeito mútuo.	Construção dos conhecimentos interativamente Do formal ao existencial.	Processual Participativa Contínua e Formativa.

Projeto realizado na escola CEI (Centro de Educação Integrada) de Campo

Grande (MS) - 1996 à 1998.

O desenho do quadro acima elaborado apresenta a divisão da prática do professor em diferentes aspectos ou dimensões apenas como uma estratégia artificial de análise pois, na realidade, estão imbricados e relacionados.

Tratou-se a prática pedagógica na dimensão de totalidade, integrada por elementos que a constituem, elementos esses que foram utilizados para facilitar a análise formal do processo de ensino, uma divisão formal, não real. Em outras palavras, as categorias para análise das práticas das professoras e do próprio desenvolvimento do projeto, inscreveram-se dentro de uma visão de unidade teoria-prática, pois a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas raízes através do saber teórico.

Embora possa ser questionado o pressuposto de que na formação do professor, seja enfatizada sua competência na organização do trabalho pedagógico, ou seja, planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino, considerando neste processo os elementos que o compõem: objetivos, conteúdo, metodologia, relação professor-aluno e avaliação, alguns destes elementos foram utilizados como categorias para facilitar a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Assim, teoricamente compartilhou-se com os argumentos a respeito destes elementos da prática apresentados em Martins (1989) e encaminhou-se as discussões na dimensão interdisciplinar a ser abordada no próximo capítulo deste trabalho.

CAPITULO III - DESPERTAR PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Dessa vez eu fora bastante longe no tempo para poder identificar, em cenas vividas por mim, as que me “marcaram” profundamente e que, deram origem às minhas grandes teses, em sala de aula. (Pereira, 1998, p.339)

Um trabalho que se propôs, como já colocado em sua apresentação inicial, à análise e apresentação dos resultados das experiências vivenciadas no desenvolvimento de um projeto para a Pré-escola, que se constituiu em uma proposta singular de formação continuada de professores atuantes nesse nível, teve seu cenário marcado pela concepção da interdisciplinaridade que historicamente segundo Santomé (1998) " um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática" .(p.66)

A dimensão histórica da interdisciplinaridade também é abordada em Pereira (1998, p. 30), tanto como uma concepção que remonta e perpassa a Antiguidade, despontando na Pós-Modernidade, em seu caráter de confronto e enfrentamento ao saber fragmentado predominante no período Moderno, quanto (reiterando o posicionamento de Ivani Fazenda, que há décadas vem se dedicando a esta área de pesquisa e produção), considera a elaboração da teoria a partir da pesquisa da própria prática como pressuposto da interdisciplinaridade, insígnia principal do grupo que há muito vem desenvolvendo estudos sobre esta questão.

Nessa perspectiva é que se coloca a elaboração deste trabalho que, recuperando a trajetória desta educadora, vai sinalizando os caminhos percorridos desde os primeiros momentos, ainda mais intuitivos e pouco fundamentados do ponto de vista teórico-conceitual até à vivência pedagógica na pesquisa, desafiador para todos aqueles que dele participaram e cresceram como pessoas e profissionais.

Desse modo, reflexões e análises vão estar permeando os registros e relatos não apenas das experiências desenvolvidas na Pré-escola (1996 a 1999), fontes de inspiração e determinação para a elaboração deste trabalho, quanto na recuperação da historicidade do processo de formação inicial e continuada da autora desde o Pará (1978) até Campo Grande (1985) no curso de Pedagogia e como professora de Jardim de infância (1987/1989).

Revendo a trajetória profissional, percebe-se nuances de interdisciplinaridade a partir da prática inicial, pois assim como Bochniak (1991, p.331) reconhece, a atitude de questionar é própria, cativa da pessoa - como suporte para o desenvolvimento da atitude interdisciplinar, assim ousei questionar a prática escolar, lancei-me na aventura de relacionar teoria e prática. Experimentei o significado da interdisciplinaridade como uma concepção que não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia (Fazenda, 1996, p. 08).

Em outras palavras, através da própria prática uma atitude interdisciplinar foi-se formando, ou como ensina Severino (1998, p. 34): não é o agir que decorre do ser; mas é o modo de ser que decorre do agir. Mesmo nas aulas de ensino religioso, em Avaré (1977) procurava uma maneira prazerosa de apresentar os ensinamentos bíblicos, relacionando-os com a realidade das crianças, de tal modo que fossem significativos para suas vidas. Uma proposta difícil, pois se abria para muitos debates, discussões e questionamentos, porém, certamente enriquecedora para todos, naquele momento, pela primeira vez vivenciei o significado do compromisso de ser educadora.

E esse compromisso levou-me, em 1978, alfabetizando adultos, em uma escola rural do interior do Estado do Pará, a rever o caminho "suave" da alfabetização que estava habituada a percorrer, e lançar-me na proposta de alfabetização para adultos de Paulo Freire, uma metodologia que reafirmava a importância da contextualização na alfabetização e o respeito ao mundo-cotidiano do aluno.

Os adultos que se propuseram a ser alfabetizados eram, em sua maioria, funcionários da serraria local. As palavras chaves e/ou geradoras, de acordo com a metodologia freiriana, deveriam ser extraídas do

seu ambiente de trabalho relacionando o saber (apropriação da leitura-escrita) ao fazer, capacitando o educando a ler o mundo que o rodeia. Desse modo, por meio do trabalho, o homem, como um ser criador e recriador, altera a realidade e, ao mesmo tempo, é por ele transformado.

Um exemplo interessante desse momento ocorreu ao se trabalhar a palavra madeira, refletindo sobre sua importância, abordou-se a questão do desmatamento desordenado e não gerenciado, da dissipação do pau-brasil pelos colonizadores (havia grande quantidade desta madeira na região), enfim, interdisciplinarmente apresentaram-se conhecimentos de História, Geografia e Ciências.

Ainda mais, ampliaram-se os conteúdos, relacionando-os com o contexto social e provocando reflexões sobre a realidade em que estavam inseridos, ao mesmo tempo em que acontecia o processo de alfabetização. Entenderam que aprendendo a ler e a escrever, não apenas deixariam de ser sujeitos passivos da história, quanto passariam a atuar como agentes transformadores da sociedade na qual estavam inseridos.

Penso que as inquietações iniciais em buscas de metodologias que viessem ao encontro da concepção que se instalava, ainda incipientes neste momento, sobre a questão da construção do conhecimento pelo educando, foram determinantes na continuidade das interrogações sobre o meu próprio processo de aprendizagem. O que acontecera, por exemplo, com a maneira como aprendera? Afinal teria sido apenas para obter notas ou teria algum sentido para a vida? Como se aprende para vida? Certamente, muito mais perguntas que respostas.

Em 1980, ainda no Estado do Pará, em uma vila que não possuía escola particular para atender às crianças de classe média alta, os pais, preocupados com a formação pré-escolar dos filhos, solicitaram-me que assumisse a proposta de criação e atuação de uma escola. Com formação acadêmica tradicional, ficou difícil iniciar um trabalho pedagógico que não fosse dentro deste padrão, mesmo com muitas inquietações e, ainda mais, porque os pais exigiam que assim o fosse, pois para eles este período era o de prontidão para as séries seguintes do primeiro grau. Acreditavam que quanto mais *treinamento motor* as crianças recebessem, melhor seria o desempenho delas nas séries seguintes. A qualidade do ensino seria proporcional à quantidade de exercícios repetitivos e tecnicistas praticado. Desse modo, os livros adotados destinavam-se a todos os tipos de desenvolvimento que se acreditava como importantes: coordenação motora grossa e fina, recorte e colagem, pintura, psicomotricidade, etc.

Bastou um ano de trabalho na escola, tal a insatisfação com os padrões

tradicionais propostos, por não conseguir apresentar uma proposta que melhor atendesse à realidade daquelas crianças e daquele lugar e não encontrar alternativas que melhorassem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Refletindo sobre este momento, avalio que a alternância novo x velho x novo decorre em grande parte da insegurança que a falta de sustentação teórico-prática provocava, ainda que discordasse de práticas, ditas tradicionais, suas marcas eram muito fortes, representavam o que herdei do processo de minha formação como professora, e por isso ainda sentia mais segurança para utilizá-la.

Em Campo Grande (1985), ingresso no curso de Pedagogia com muitas expectativas quanto à possibilidade da aprendizagem de novas propostas para meu trabalho. Inquietação intensa, busca de respostas e decepção mais uma vez, não as encontrei nos bancos da faculdade. Procurei por escolas que possuísem um projeto pedagógico diferenciado dos demais, deparei-me então com as escolas estaduais de Campo Grande, dentre as quais ressalto o trabalho desenvolvido como professora de Jardim de Infância (1987) num projeto, do Governo Estadual para Pré-Escola.

Os conteúdos eram trabalhados através de jogos, brincadeiras, pinturas e dobraduras, utilizando sucatas e materiais do cotidiano das crianças. Não eram adotados livros, mas havia uma proposta pedagógica que propunha a maior contextualização possível. Envolvida nesse projeto, precisei estudar, rever todas as minhas experiências, buscar fundamentação teórica para estruturar o meu fazer pedagógico. Não utilizando-se de livros, manuais, receituários e a diretriz passou a ser a ousadia, a ruptura com o velho. Mais uma vez me vejo implicada com a interdisciplinaridade, pois o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir (Fazenda, 1996, p. 18).

Essa ousadia fez com que eu ampliasse meus conhecimentos, rompesse de vez com o tradicional, avançasse na construção da minha formação profissional e não descartasse as experiências anteriores, mas sim as ressignificasse. Entendo que o diálogo do velho conhecimento com o novo trouxe uma visão mais ampla do mesmo, criando um novo saber que não ficou alijado da realidade, como observa Fazenda (1995, p.78): na medida em que se pare para observar os aspectos que você já caminhou, fica mais fácil perceber a necessidade de caminhar em aspectos ainda duvidosos, seja no pensar, seja no fazer a didática “.

Acredito assim que o processo constante de repensar o meu fazer pedagógico, levou-me a ingressar numa didática interdisciplinar, pois significa uma possibilidade de repensar a prática e reformulá-la para atender mais e melhor às necessidades que a atual sociedade impõe (Silva, 1995, p. 122).

Particpei de outro projeto do Governo Estadual, Projeto Ypê, lecionando em uma terceira série do Ensino Fundamental, em 1988, que consistia em construir a história do bairro em que a escola estava inserida. Nessa experiência pude vivenciar uma forma de trabalhar os conteúdos propostos para a 3ª série, diferente da tradicional sem que eles fossem negligenciados. Não adotávamos livros didáticos; a instrução livresca, conteudista, teoricista e abstrata desapareceu do cotidiano no processo ensino-aprendizagem; os conteúdos e exercícios eram contextualizados a partir das entrevistas, excursões, coleta de dados, visitas e estruturação da história. O aluno, quando interpreta a realidade concreta em que vive, organizando sua própria experiência, principalmente em sala de aula, permite que tal processo construtivo auxilie o seu desenvolvimento intelectual.

Em 1989, a direção do Colégio Batista convidou-me para assumir uma classe de alfabetização. A proposta era alfabetizar sem cartilha ou qualquer outro livro didático. Foi mais um desafio. O novo assustava, mas ao mesmo tempo impulsionava para um outro fazer pedagógico. Após verificarem o alto índice de alfabetização, sendo ela prazerosa e sem o engessamento dos manuais didáticos, o colégio passou a rever todo seu projeto pedagógico e a lançar-se em uma nova proposta de trabalho para as séries iniciais.

Continuei a ler, estudar e avançar no conhecimento, participando de cursos, congressos, palestras, etc. Durante alguns anos assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica, sucessivamente, em várias escolas de Campo Grande: Colégio Batista Sul Mato Grossense, Colégio Perpétuo Socorro, Colégio Oswaldo Tognini.

Em 1996, fui convidada a trabalhar em uma escola particular de Campo Grande, o Centro de Educação Integrada, como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil à 8ª série do primeiro grau. A Direção estava empenhada em promover mudanças de seu projeto pedagógico, mas não contava com uma equipe pedagógica estruturada que a auxiliasse na efetivação das modificações propostas, a aceitação deste trabalho revestiu-se de enorme importância e significado em minha trajetória. Significou, a condição especial de planejar, vivenciar, avaliar e sistematizá-la teórica e academicamente.

Assim sendo, propôs-se a apresentar os dados coletados durante os três anos na coordenação do projeto, permeando-se as atividades desenvolvidas com reflexões teóricas suscitadas pelos relatos da Coordenação e professores, pela participação dos alunos e seus familiares assim como a comunidade escolar envolvida nos trabalhos.

Tecendo os caminhos do trabalho interdisciplinar, de acordo com o dizer de Pereira (1998) *‘De pequenos eventos cotidianos retira o educador subsídios para perceber a sua teoria e a sua prática de educar’* (p.340)

Contextualização do Projeto: dados informativos

Instituição : Centro de Educação Integrada (CEI), Campo Grande (MS)

Mantenedora: Centro de Educação Integrada

Período: Matutino e Vespertino

Nível: I, II e III

Turmas: Uma sala por turno.

Professores (as): Quatro professoras, sendo que apenas uma com graduação em Pedagogia.

Total de alunos: 100 alunos.

Faixa etária: De 2 anos à 6 anos.

Nível sócio-econômico: Classe média alta.

Primeiro ano do trabalho – 1996

A escola até então seguia a proposta pedagógica montessoriana, para a Educação Infantil. Possuía uma boa tradição no método adotado e os pais acreditavam ser esta a melhor maneira para a aprendizagem das crianças. Diante de tal quadro, não podia chegar mudando tudo radicalmente, mesmo porque as professoras da Educação Infantil que lá trabalhavam fossem competentes educadoras dentro da metodologia e não tinham ainda alicerces teórico-práticos para uma mudança radical.

Neste primeiro ano, os passos mais importante traduziram - se no conhecimento da rotina escolar das professoras e na introdução de algumas mudanças sugeridas através

dos encontros pedagógicos semanais.

Algumas atividades merecem registros especiais na medida em que marcaram, é possível dizer, a emergência do “novo” não desprezando o “velho” mas (re) significando-o. O caderno de planejamento: era utilizado para cada nível da Educação Infantil com todas as lições que deveriam ser "dadas" no decorrer do ano letivo. A maneira de apresentar o conteúdo deveria seguir a estrutura proposta pelo método montessoriano, ou seja, de acordo com as etapas preestabelecidas e conforme o grau de dificuldade apresentado pelos materiais. Ainda que este caderno mudasse em todo começo de ano, conservavam - se os mesmos conteúdos e a maneira de trabalhá- los.

Assim o primeiro passo: libertar-se desses cadernos e escolher um material didático que atendesse às concepções atuais sobre aquisição do conhecimento contidas nessa nova proposta pedagógica. O planejamento passou a ser organizado de acordo com outro material e sempre que possível contextualizando os conteúdos.

Escolheu-se, junto com as professoras, o material didático a ser adotado coerente com a proposta construtivista sócio-interacionista, centrada no desafio de assegurar que o aluno se tornasse sujeito de sua aprendizagem.

A opção, por adotar-se “material” pode parecer contraditória nessa proposta, mas justifica-se à medida que assim se evitaria uma possível desestruturação das professoras, há tantos anos dependentes dele. Previam-se muitas mudanças naquela etapa e principalmente em se tratando de educação é muito difícil modificar radical e instantaneamente. Apostou-se assim em menos conflitos e insegurança para elas e aos pais.

Procurou-se dar outro enfoque ao material didático, não o concebendo como um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver as potencialidades dos alunos. Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, eram apresentados de forma contextualizadas, não fragmentando as atividades por disciplinas ou horários distintos.

Início difícil, pois em escola particular, há muita interferência dos pais e mantenedores. O novo assustava também a direção, que sentia dificuldades para sustentar as mudanças e argumentar a favor da mesma, respaldando o trabalho docente. De outro lado, a coordenação deparava-se ainda com certa fragilidade teórica na concepção da interdisciplinaridade, entendida, sobretudo, como contextualização dos conteúdos e esse conceito era transmitido às professoras.

O método montessoriano, afinal, não foi totalmente alijado. Usavam-se muitos de seus materiais e algumas metodologias como: a roda no início das atividades, os brinquedos montessorianos disponíveis em sala para serem manipulados.

Uma das atividades deste método propõe que seja traçada uma linha, em forma de círculo, no chão da sala de aula, e todos os alunos sentam-se ao seu redor para conversarem sobre algum assunto, novidades, ouvir histórias, etc. é a chamada aula de linha.

Da aula de linha para a hora da roda: a re-significação da atividade. Assim nomeada, passou a ser integrada na rotina diária, em geral, no início das atividades, quando as professoras verificavam quais eram os conhecimentos prévios das crianças em relação ao assunto a ser abordado, instigando-os a saírem de sua zona de acomodação, desequilibrando-os em suas hipóteses. Este momento foi, ao longo da formação continuada das professoras, conforme relatado anteriormente, tornando-se de grande importância, pois começaram a perceber o quanto aprendiam sobre e com seus alunos.

No relato de uma das professoras, durante uma reunião pedagógica, seu plano de ensino, em determinada ocasião, foi totalmente alterado em função desta atividade. Como assinalado no capítulo anterior sobre a formação continuada, retoma-se na dimensão da interdisciplinaridade, caminhos que se cruzam e (re) cruzam. Contou que, durante a conversa com seus alunos, devido ao filme Jurassic Park e às coleções de figurinhas com dinossauros, demonstraram grande interesse em saber mais sobre este animal pré-histórico. Diante desta motivação, a professora elaborou um outro plano de trabalho, tendo dinossauros como referência. Realizaram um estudo aprofundado sobre os mesmos, pesquisando em livros e revistas, assistindo vídeos, produzindo álbuns, fazendo dinossauros em argila e culminaram com uma exposição sobre as informações coletadas e os produtos das atividades realizadas.

Saber aproveitar-se deste momento da roda, observando e ouvindo seus alunos, era um novo aprendizado para as professoras. Uma rotina que desvelava muito de cada educando, de seus conhecimentos

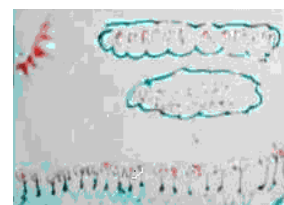
prévios e hipóteses e as professoras precisavam estar atentas e abertas para compreenderem as mensagens dos alunos através de suas colocações, pois “aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos devem ser olhados como inseparáveis”. (Schön, apud Nóvoa, 1997, p. 87)

Considerado momento oportuno para isso, algumas referências teóricas foram indicadas para auxiliar a reflexão das professoras sobre sua prática, reafirmando-se o compromisso com uma educação infantil transformadora, libertadora e interdisciplinar.

Datas Comemorativas: diante de mudanças e da falta de fundamentação teórica mais consistente, que instrumentalizasse para uma nova proposta pedagógica, entendeu-se que as datas comemorativas poderiam também ser utilizadas na re-significação da prática pedagógica .

As datas comemorativas, até então, eram trabalhadas com vários materiais duplicados e os alunos tinham pouca oportunidade de criar: só pintavam, colavam ou nem isso, pois, às vezes, as atividades eram realizadas pelas próprias professoras com a finalidade de agradar aos pais. Esta postura contradizia claramente, a proposta almejada de que o educando se tornasse capaz de construir seu conhecimento através da mediação do professor e não apenas como um mero receptor.

Para facilitar e fundamentar as reflexões sobre situações observadas em muitos episódios recorreu-se ao texto O pequeno menino de Helen E. Buckley que descreve justamente a história de um menino que gostava de desenhar, porém impedido pela professora para fazê-lo livremente, pois havia um modelo a ser seguido, isso acabou gerando conseqüências danosas. Ao longo de sua caminhada escolar, ao mudar de escola deparou-se com outra professora que sugeriu um desenho livre de modelos e orientações, mas ele tornou-se incapaz de fazer, ficara bloqueado com a experiência anterior e acabou repetindo o desenho que tinha sido condicionado a fazer, igual ao que a professora anterior exigira.



Através da leitura, interpretação e diálogo sobre esse texto, as professoras foram levadas a refletir sobre a importância da produção dos alunos, analisar os trabalhos até então realizados. “O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. (Gómez, in Nóvoa, 1997, p. 110).

Através do exercício de reflexão-ação-reflexão, propuseram-se a modificar a maneira de trabalhar com desenhos e produções artísticas dos alunos.

A partir de então, os trabalhos duplicados diminuíram sensivelmente. As professoras começaram a solicitar dos alunos a realização de trabalhos livres, por exemplo, segundo o tema da data a ser comemorada. A livre expressão ocupa o centro da obra pedagógica de Freinet. Por meio do texto livre, do desenho livre, da palavra, do canto, da dança, do teatro..., a criança se revela, cria, inventa, exprime, enfim, suas vivências, sua vida afetiva, seus conhecimentos anteriores - todos esses elementos naturais de sua vida e que a caracterizam como um ser único e rico. Mas, para que a expressão seja verdadeiramente livre, é preciso que o educador ajude o educando a servir-se de suas potencialidades, criando um clima de confiança, aceitação, alegria, cooperação e afetividade. Decidiu-se então expor os trabalhos e valorizar a criatividade nas produções. Na foto abaixo, o resultado concreto da mudança ocorrida na maneira de se trabalhar datas comemorativas, no mural sobre a primavera com seus trabalhos e as reflexões que a leitura do tema havia suscitado.

Sempre que possível, as datas comemorativas tornavam-se temas geradores de um projeto interdisciplinar. Os projetos passaram assim a ser fontes de criação e de pesquisas, aprofundamento, análise, depuração e criação de novas hipóteses, colocando em prova, a todo o momento, as diferentes potencialidades dos elementos do grupo, assim como as limitações. Tal amplitude deste processo levava a que os alunos buscassem cada vez mais informações, materiais, detalhamentos, fontes de constantes estímulos no desenrolar do seu desenvolvimento.

Desse modo, um projeto não deveria ocorrer desconectado da programação dos alunos. Por meio deles, pela via de riqueza dos materiais, experiências e vivências, provocam-se processos de assimilação e acomodação e, em consequência, a tomada de consciência e a formação de novos esquemas mentais graças aos mecanismos de ação e interação surgidos no decorrer desse percurso. Enfim, se bem trabalhado é possível fazer emergir o aluno-sujeito que produz e integra diferentes conhecimentos ao mesmo tempo em que assume

posturas críticas, reflexivas sobre e diante do problema. Nessa análise, interpenetra-se claramente o que se entende por formação continuada pela via da interdisciplinaridade na pré-escola.

Ainda nessa direção, o Dia da Árvore, ilustra bem o que se constituiu em projeto interdisciplinar. Diferentes conteúdos e disciplinas interrelacionados: ecologia, desmatamento, espécies existentes na cidade, trabalho infantil nas carvoarias da região, alimentação saudável (frutas preferidas pelos alunos e características do Estado). Através de um passeio pela redondeza da Escola, observou-se os diferentes tipos de árvores (caules - troncos - folhas - flores e frutos), classificando-se as árvores através das diferentes folhas (de cada árvore observada, pesquisado-se o nome e colhido umas folhas para identificá-la na classificação), comparando-as e estudando-as em sala de aula. Ao final desse estudo, a exposição da pesquisa em um painel, confeccionado pelos alunos, como o produto final desse conteúdo. As disciplinas estavam presentes o tempo todo, colaborando com alguns de seus conhecimentos, a saber: Português através da escrita dos nomes das árvores no cartaz, Ciências com a importância das diferentes árvores encontradas e o estudo de suas estruturas, História e Geografia com o lócus em que se encontram, bem como os problemas que surgem com a não preservação ou reflorestamento das árvores e a Educação Artística elaborando o produto final do projeto. Assim, o conteúdo era trabalhado não de maneira estanque, mas a partir de um eixo norteador, que facilitava o intercâmbio entre os conhecimentos, levando o educando a relacionar o estudo com seu dia-a-dia.

Ainda mais, o sair do ambiente de sala de aula, certamente era um outro aprendizado para todos, pois tinham que ser realizados os “combinados” (regras de comportamento e conduta a serem seguidos durante a excursão), observando-se seu cumprimento. As professoras tinham muito receio de sair da Escola, devido à responsabilidade sobre os alunos, mas com os sucessos das pequenas excursões, foram adquirindo mais segurança e procurando levá-los, sempre que possível, para o contato direto com o objeto de estudo.

Uma das professoras do Jardim III admirada com as produções de texto obtidas; comentou sua surpresa ao verificar, através das produções, o quanto seus alunos haviam apreendido do conteúdo. Os textos também constituíram um excelente instrumento de avaliação, e a maioria dos alunos produzia um resumo do que haviam estudado e compreendido. Essa produção destes relacionava-se com o nível de desenvolvimento de sua escrita, alguns continham: denúncias, reivindicações e apelos para os problemas mundiais do desmatamento e ecologia. Finalizando o trabalho, a professora confeccionou uma árvore de cartolina, fixando-a na parede, e cada aluno, colou na árvore o seu texto. Os pais, quando viram a árvore exposta,

ficaram encantados ao lerem os pequenos textos colados na copa da árvore. Alguns não entendiam e pediam para a professora auxiliá-los na leitura, uma vez que continham até declarações sobre algumas questões sérias, importantes, apreendidas e reivindicadas por seus filhos de Educação Infantil.

Ainda sobre esse tema, uma outra turma trabalhou, explorou e construiu árvores frutíferas. Para isso, cada aluno trouxe para sala de aula a fruta de sua preferência. Todos observaram e estudaram os conteúdos também vistos pela outra turma, mas quiseram saber mais sobre as frutas de sua preferência: cor, tamanho, semente, como nascem, vitaminas nelas contidas e utilidade. Após o estudo da diversidade de gostos e frutas, suas diferenças e o valor de cada uma, fizeram uma deliciosa salada de frutas. Com as diferenças dos gostos pelas frutas, trabalharam-se as diferenças individuais e o respeito que devemos ter em relação às pessoas e valores de cada indivíduo. Ainda que não de maneira explícita, estavam presentes os temas transversais. O projeto foi encerrado com a confecção da árvore escolhida por eles. Um galho de árvore, dentro de um balde com terra, representava a árvore, e cada aluno confeccionou, com isopor, a fruta de sua preferência e pendurou-a.

Assim, a data foi trabalhada dentro de um projeto interdisciplinar, os alunos levados a refletir sobre sua importância e as questões envolvendo os problemas ecológicos atuais devido ao desmatamento, a necessidade da preservação do meio ambiente, produção de frutos que nos servem de alimento, importância das frutas na alimentação diária, exploração de crianças em carvoarias da região, questões sobre cidadania, valores, etc. Conclui-se que na proposta de projetos, seja possível vivenciar o que Nóvoa (1997, p. 28) recomenda: “a formação de professores passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico”.

Uma outra dimensão da prática escolar, constituinte tanto da formação continuada de professores em sua intersecção com a interdisciplinaridade, refere-se à *literatura infantil* que foi resgatada ao introduzir-se, na rotina diária de sala de aula, a hora da história e organizando em cada sala de aula, uma ciranda de livros. Como ponto de partida, coloca-se a premissa de que o hábito de leitura forma-se antes de se saber ler. Ouvindo histórias, é que se constrói a relação da pessoa com o mundo e com o livro. Através da obra literária, o leitor mirim, com a ajuda da imaginação, poderá ampliar sua experiência e alargar seus horizontes culturais, reordenando suas apreensões e percepções da realidade. À medida que o indivíduo toma

consciência de si e do mundo e seja capaz de estabelecer relações objetivas com o mesmo, terá condições de exercer uma melhor leitura contextual da realidade.

No início dessa nova proposta da literatura infantil, solicitou-se algumas vezes, aos pais, como tarefa de casa, que lessem uma história para seu (sua) filho (a). Surpresas com a reação dos mesmos, muitos repudiaram, alegando não ter tempo nem paciência para isso. A direção achou melhor iniciar um trabalho com os pais, através de palestras com profissionais que os auxiliassem na tarefa de serem pais e deixar a participação deles para outra oportunidade. No decorrer do ano vários profissionais vieram dar palestras sobre diversos temas como: limites - stress infantil - causas do envolvimento de adolescentes com drogas e outros vícios, etc. A presença era quase que total e os pais colocavam suas angústias e preocupações na condução da educação de seus filhos. Criou-se também um vínculo maior entre a escola, os pais, os professores, o aluno, a coordenação e a direção.

Continuando o relato-análise desse trabalho, registra-se também, como uma das atividades interessantes do projeto, o aprendizado das vogais através de rótulos de produtos consumidos por eles e ilustrados.

Partindo-se dos rótulos, trabalharam-se temas associados: a importância da boa alimentação, as questões dos abusos de preços de certas marcas, as propagandas que levam ao consumo, a existência do prazo de validade dos produtos, a unidade de medida do produto vendido: quilo, litro ou metro, etc...

Utilizaram-se embalagens para trabalhar as questões acima citadas além da montagem de um mercado em sala. Nele, as crianças compravam as mercadorias, pagavam com notas de dinheiro fotocopiadas e conferiam seu troco. Essa experiência oportunizava aos educandos uma aprendizagem vivencial dos conteúdos: sistema monetário, adição e subtração, exercer os direitos de consumidor, além dos já mencionados. Com tal metodologia buscava-se potencializar as habilidades e capacidades dos alunos ao lidar com problemas do cotidiano.



Essa era uma atividade em que muitas vezes, não se utilizava registros, cadernos cheios de contas ou cópias e a falta desse “controle” provocava certa insegurança nos pais. Quando os filhos comentavam, em casa, que brincaram em grande parte do tempo de supermercado, alguns pais se desestabilizavam e não acreditavam que esse tipo de ensino fosse mais significativo para a aprendizagem. Para lidar com essa situação, optou-se pela realização de reuniões para estudos e esclarecimentos aos pais a fim de que diminuíssem a ansiedade e acreditassem que o caminho que estava sendo percorrido confiável e respaldado pelos estudos e dedicação de todos os envolvidos na proposta.

O projeto de estudos interdisciplinares sobre os meios de transporte: aéreos, terrestres e aquáticos também tornou-se relevante para esta análise apresentada nesta dissertação.



Produziu-se um mural contendo os meios de transportes representados através de dobraduras confeccionadas pelos alunos do Jardim II. As professoras, como nítido sinal de avanços em suas práticas, estavam deixando de entregar formas prontas e elaboradas aos alunos e passando a valorizar a criação, a diversidade e a originalidade. Em uma das reuniões pedagógicas realizadas como estratégia de formação continuada, conforme já apontado no capítulo anterior, a professora dessa turma relatou como foi desenvolver

essa atividade. Havia o desafio para que as professoras deixassem de realizar atividades duplicadas e fossem mais criativas nas estratégias. Segundo ela, resolveu concluir o projeto dos meios de transportes, através de dobraduras. No início, chegou a pensar que os alunos, por terem apenas três anos, não conseguiriam realizar a atividade; mas, mesmo assim, resolveu tentar. O produto final não apenas surpreendeu-a como também aos pais e à Direção da escola, viveu o significado da reflexão-ação-reflexão, ao ampliar suas ações futuras e reformular seus conceitos sobre as potencialidades de seus alunos.

Nessa dimensão também se coloca o trabalho integrando os conteúdos curriculares de informática com as demais disciplinas. Além de aprenderem a utilizar o microcomputador, esta nova ferramenta tecnológica, os alunos aprimoraram os conceitos trabalhados em sala, através de softwares educacionais, por exemplo, se estavam trabalhando cores, iam aprender a pintar no computador; quando aprendiam palavra nova, faziam na tela jogos de palavras cruzadas, com as letras aprendidas naquela semana; se estavam estudando animais, iam trabalhar com um programa que demonstra o habitat dos animais, etc...

No final do ano, na avaliação das professoras, Coordenação e Direção, quanto ao trabalho desenvolvido concluiu-se que o projeto provocou uma mudança sensível no fazer pedagógico docente, para muitas gerou insegurança e por isso necessitou de um esforço enorme para sair das “receitas didáticas”, mas os resultados eram visíveis nos educandos. Os alunos estavam mais felizes, seguros, livres, adquirindo mais autonomia, participando da construção de seus conhecimentos e gostando mais da escola. Reclamaram da “falta de ajuda da Coordenação” quando ocorria algum problema em sala, pois esta não lhes fornecia uma receita para solucionar o problema, mas desafiava a buscarem alternativas o que as “chateavam”, pois não era esse o entendimento sobre o papel da Coordenação e assim também esta reflexão foi importante no processo de “rupturas”. Subscrive-se portanto as observações de Pereira (1998, p.338):

Paradoxalmente, a todos os que trabalhamos diretamente com docentes, por um lado, é bem conhecida a expectativa, destes últimos, para com “as maneiras de”, os “modos de”, as “formas de” de trabalhar com esta ou aquela tendência pedagógica, este ou aquele teórico, esta ou aquela premissa educacional que direta ou indiretamente, acabam por se constituir uma pedagogia definida, própria.

Enfim, os pais também validaram o trabalho daquele ano, mantendo seus filhos

na escola, divulgando o trabalho realizado para seus conhecidos e trazendo novos alunos para o ano seguinte. A Direção da escola passou a ter mais segurança e a acreditar na condução da efetivação da nova proposta metodológica, dando mais autonomia para o desenvolvimento do trabalho.

Segundo ano do trabalho - 1997

Nesse ano, procurou-se fazer um trabalho mais efetivo na formação continuada de professoras nos trilhos da interdisciplinaridade, pois “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.” (Nóvoa, 1997, p. 28).

Sendo assim, iniciou-se o período letivo com a realização da Semana Pedagógica, tendo como objetivo adicional o de um aprofundamento na fundamentação teórica das professoras, além das atividades de decoração de salas de aula e de planejamento didático.

O primeiro texto debatido: Um conceito de Ensino, de Gary D. Fenstemacher onde são levantadas as questões: o que é aprender e o que é ensinar? Era preciso estabelecer a relação dialógica sobre o conceito que as professoras possuíam de ensino e aprendizagem e o conceito trazido pelo texto, levando-as a refletir sobre sua prática em sala de aula. Entende-se que a postura das professoras em relação ao processo ensino/aprendizagem dos alunos, está intimamente relacionada com seu conceito de ensinar e aprender, assim teriam que superar a forma de trabalho que vai além da simples transmissão do conteúdo, para aquela em que o aluno participa da sistematização dos conhecimentos articulada com a realidade. O ato de ensinar deve ser assumido como uma mediação para o aluno se tornar sujeito na apropriação do conhecimento sistematizado, proporcionando condições para que o educando haja independentemente.

Acrescentaram-se os textos Receita de alfabetização e Alfabetização sem receita, de Marlene Carvalho que também foram debatidos. No primeiro, é claramente exposto o processo ensino aprendizagem, imposto, descontextualizado, formatado igualmente para qualquer criança, dentro de modelos e etapas rígidas a serem seguidas, independente do educando. Nesse texto, defende-se a idéia de que, se o aluno não

conseguiu ser alfabetizado seguindo a receita, é só repeti-la, quantas vezes forem necessárias, que o objetivo será alcançado. Não se questiona os motivos da falta de êxito da alfabetização. No outro texto, "Alfabetização sem Receita" é proposta a alfabetização a ser construída pelo aluno através da intervenção mediadora do professor. A criança participa do seu processo de alfabetização, é desafiada e instigada a todo o momento pela professora.

Através dessas leituras, cada professora pôde rever sua postura e responder ao desafio de procurar alternativas mais construtivas para sua prática, sendo forçada a sair de sua zona de conforto. "O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula" (Hernández, 1998, p. 31) e este era o desafio daquele ano: tornar a aprendizagem significativa, através da contextualização dos conteúdos interdisciplinarmente. As professoras foram instigadas a serem curiosas, ouvir seus alunos, atuar como uma espécie investigadora que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esforçar-se por ir ao encontro do aluno, de acordo com Schön (1997) "e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escola". (in Nóvoa, p. 82)

O planejamento foi realizado de uma maneira também condizente com a nova proposta que se estava assumindo gradativamente. Passou a ter outro enfoque; não uma simples troca de datas e reorganização das atividades segundo o calendário daquele ano, como se fazia com os cadernos anteriores. Era analisado todo o texto do bimestre, com atenção aos conteúdos que seriam trabalhados e cuja reorganização era feita segundo eixos temáticos. Diversificava-se nos bimestres a disciplina tomada como desencadeadora do assunto, do tema a ser contextualizado e unido às demais disciplinas, para assim tentar apresentar-se o conteúdo menos estanque, mais significativo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Um trabalho que se propôs a análises e reflexões sobre uma proposta de Formação Continuada de Professores, atuantes em nível pré-escolar, na perspectiva da concepção Interdisciplinar, a partir tanto da recuperação histórica da caminhada pessoal-profissional desta pesquisadora e coordenadora do projeto de trabalho pedagógico, de 1996 a 1998 no Centro de Educação Integrada (CEI), em Campo Grande (MS), quanto dos registros e relatos dessa experiência, certamente vislumbra a possibilidade de contribuir e fazer avançar o conhecimento na área da Educação em geral e particularmente, da Pré-Escola.

Dentre outros aspectos, esta elaboração pretendeu colocar-se como ponto de articulação entre as diferentes concepções sobre a educação continuada, ou seja, as que se caracterizam por estudos teóricos-conceituais com vistas à continuidade da formação de profissionais, aquelas que se definem por ações vivenciadas nas instituições (particularmente acentuada neste trabalho) e ainda as que tocam nas questões da qualidade e desempenho das atividades nas escolas.

Assim sendo, este estudo descritivo-explicativo, desenvolvido *expos-facto*, voltou-se para a análise de uma experiência de formação contínua de professores de educação infantil, visando a estimular o trabalho docente, segundo uma abordagem interdisciplinar.

Como meta norteadora colocou-se a conscientização desse grupo de professoras quanto à necessidade da mudança de atitudes e práticas, conseqüentemente do fazer pedagógico, pois a situação problemática da escola se revelava em face das novas propostas do processo ensino-aprendizagem.

A mudança, particularmente, de pessoas em situação de ensino e educação escolar, é sempre processual e não linear. Ninguém muda de um dia para o outro, é preciso tempo para interiorizar, elaborar o que de novo e/ou inédito vivenciou.

Em outras palavras, optou-se por uma formação continuada com ênfase na interdisciplinaridade, buscando desenvolver capacidades de aprendizagem na relação,

convivência e cultura do contexto e da interação de cada professora com o resto do grupo e a comunidade escolar.

Antes de iniciar este trabalho com as professoras, com vistas à coordenação do projeto, foi fundamental a leitura do livro *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*, Ivani Fazenda (1996) para apropriação do significado desta concepção. Avalio, à luz dos conhecimentos adquiridos, que este muitas vezes apresentava-se frágil, inconsistente, ingênuo e reducionista. Além disto, observou-se que tanto para a coordenadora quanto para as professoras as leituras iniciais foram muito difíceis, decorrentes, sobretudo, da imaturidade intelectual e falta de familiaridade com textos científicos.

Acrescentam-se, também, as lacunas de ordem teórico-prática na formação acadêmica reveladas, por exemplo, no trabalho estanque, disciplinar e desarticulado da realidade na sala de aula, determinantes em grande parte de dificuldades na realização desta experiência, principalmente, no tocante à organização das disciplinas para um projeto interdisciplinar, a fim de que fosse possível assegurar a integração dos conhecimentos.

A narrativa deste trabalho de pesquisa parece pressupor que uma atitude interdisciplinar profissional emergente manifestava-se na caminhada desta educadora-coordenadora. As inquietações quanto ao perfil profissional, a busca de maior e melhor competência, a maneira com solucionava os problemas do cotidiano de sala de aula, a ânsia de entender o processo ensino-aprendizagem, o reconhecimento da distância entre a teoria da formação inicial (graduação) e a prática da vivência, acabaram por encaminhar-me até o Mestrado. O programa da pós-graduação, ao mesmo tempo em que provocou inevitavelmente um novo olhar para a educação, desafiou-me a sistematizar e elaborar sobre essa experiência, parafraseando Guimarães Rosa (*Grande Sertão Veredas*): “O caminho se fez ao caminhar”.

À semelhança do processo vivenciado, as professoras que participaram do trabalho também, permite-se dizer, “cresceram” como pessoas/profissionais. De um lado ampliou-se a convicção de que a formação do professor não consiste apenas na apropriação do conhecimento, no domínio das técnicas e dos saberes específicos de sua área de atuação e de outro, que necessita conhecer-se como ser, (re)ver-se, refletir e desvelar as marcas que significativamente contribuíram para torná-lo autor e produtor de sua própria formação.

De modo especial, o despertar da consciência de que é de fundamental importância a educação infantil, visto que as relações de ensino-aprendizagem se estabelecem com seres em início de processo de formação. Nesse sentido, não basta um discurso pseudomoderno sobre a importância de laboratórios (informática, ciências) ou incentivos às modalidades esportivas – a educação infantil precisa transcender essa dimensão para que possa realmente atender às demandas de formação da criança.

As experiências de um projeto de aprendizagem significativa, com enfoque interdisciplinar, superaram o alcance do trabalho interdisciplinar realizado, cuja importância, revelou-se no processo de desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar nos docentes e mesmo nos técnicos que participaram, além de ampliar de olhares dos educandos sobre os conteúdos ensinados.

Avalia-se esse entendimento prospectivo de interdisciplinaridade através do discurso das professoras que participaram do trabalho, e reconheceram a experiência como extremamente significativa para o andamento de seu fazer pedagógico. Um entendimento prospectivo de interdisciplinaridade pode ser vislumbrado na análise a seguir. Por ocasião da realização do projeto, a Direção do colégio decidira que a escola adotaria um material didático, conforme o critério de escolha da Coordenação compartilhada com as professoras. A participação, porém, não impedia certo engessamento nas ações e projetos. A insegurança no encaminhamento dos trabalhos sem os materiais didáticos e a fragilidade teórica, interferiam de certa forma para a “ruptura” total naquele momento.

Tempos depois, quando solicitadas a relatar e avaliar essa experiência, as professoras reconheceram que, através da formação continuada em serviço, muitas competências e habilidades foram adquiridas de tal forma que, atualmente, mobilizaram-se e passaram a questionar as orientações da nova coordenação, movimentaram-se no sentido de preservar os “ganhos” adquiridos anteriormente, inclusive sugerindo à Direção o material didático a ser escolhido, no sentido de avançar no enfoque interdisciplinar, articulando conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc.

Reitera-se, assim a importância fundamental da formação continuada do professor no sentido da (re) construção do seu fazer pedagógico, de integrar os diferentes conhecimentos, promover a interatividade, ter a visão global da escola através do olhar de cada participante, partilhar experiências positivas e/ou negativas e articular conhecimento com vivência. Ainda mais, essa formação encaminha para a re-

significação do papel da teoria no sentido de ordenar, fundamentar, revisar e se preciso, questioná-la ao mesmo tempo em que avança para a superação do senso comum em educação.

Reuniões pedagógicas e grupos de estudos constituíram-se em dispositivos para o delineamento do perfil de educador desejado, particularmente consciente da importância da postura interdisciplinar, que se coloca como possibilidade de compreender e modificar o mundo, como exigência das Ciências, que buscam no restabelecimento da unidade perdida do saber as condições desafiadoras em situações pedagógicas.

Reitera-se neste texto o posicionamento de Pereira (1998) de que:

(...) a interdisciplinaridade pode ser exercida, inclusive, no âmbito de uma única disciplina científica. Na medida em que um especialista se aprofunda em seu campo de conhecimento, tanto supera os mitos das visões fragmentadas, ou dicotômicas mais radicais, quanto capta, percebe e compreende as relações também radicais entre as diversas disciplinas. Não há necessidades de se eliminar as disciplinas, mas promover o diálogo entre elas (p.331-332)

Um professor de Matemática, quanto mais profundamente conheça sua Ciência, tanto maior convergência, perceberá, da Matemática com a Filosofia, da Matemática com a Arte e a Poesia. Esta é uma interdisciplinaridade epistemológica.

Vive-se um período de transição e de profundas mudanças, sobretudo das formas de produção do conhecimento, que apontam para a questão interdisciplinar. Cresce o interesse dos filósofos pelo trabalho dos cientistas. Apercebem-se os cientistas de que precisam conhecer a Filosofia para fazer Ciência. Esse interesse pela interdisciplinaridade tem muito a ver com a sociedade mais desenvolvida e com uma vida social com maiores parcelas de participação. A coordenação entre o conhecimento de diferentes especialidades é imprescindível para resolver os mais importantes problemas de nossa sociedade.

A dimensão interdisciplinar aproveita conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos. Um exemplo histórico de instituição promotora do trabalho interdisciplinar é o Centro Internacional de Epistemologia, fundado por Jean Piaget em Genebra, no início dos anos 60, no qual a convivência e reciprocidade foram à marca dos trabalhos de psicólogos, matemáticos, filósofos e outros que ainda trabalham e produzem até os dias atuais.

A instauração de uma atitude interdisciplinar, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, postula o questionamento nas formas de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas, em função do tipo de indivíduo que se pretende formar, de tal modo que conhecimentos, habilidades e atitudes

desenvolvam profissionais reflexivos e investigadores. Um dos eixos fundamentais no currículo de formação de professores deveria ser o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir a respeito da realidade social e da docência.

Um trabalho de produção acadêmica inscreve-se na ordem do inacabado, aberto ao processo de (re) construção. Saber lidar com a incompletude do humano, seus limites e possibilidades é tarefa do pesquisador, em especial, nos caminhos da formação continuada dos professores do pré-escolar, a partir da concepção interdisciplinar.

... “e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente.

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras pessoas.

E é tão bonito, quando a gente entende que a

Gente é tanta gente aonde a gente vá

É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho

Por mais que pense estar” Gonzaguinha

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVICH, Fanny. *O professor não duvida! Duvida?* 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

ARNAY, José & RODRIGO, Maria José. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores - A construção do conhecimento escolar.* São Paulo: Ática, 1998.

AROEIRA, Maria Luísa Campos. *Didática de pré-escola: vida criança - brincar e aprender.* São Paulo:FTD, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARRETERO, Mario, *Construtivismo e educação.* Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- COLL**, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CRUZ**, Nazaré & **FONTANA**, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- DEMO**, Pedro. *Educação e qualidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DROUET**, Ruth Caribé da Rocha. *Fundamentos da educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990.
- ECO**, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FAZENDA**, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. (org). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. (org). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GILL**, Carmen Guimarães. *A criança: sua evolução, seus problemas, sua educação, no lar e no jardim de infância*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1962.
- GRECO**, Milton. *Interdisciplinaridade e revolução do cérebro*. São Paulo: Pancast, 1994.
- GROSSI**, Esther Pillar & **BORDIN**, Jussara (orgs). *Paixão de aprender*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HERNÁNDEZ**, Fernando & **VENTURA** Montserrat. *A Organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ**, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- INTERMÉDIO** - Cadernos CEALE. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG. v. 1, fev. 1996.
- JANTSCH**, Ari Paulo, **BIANCHETTI**, Lucídio (orgs). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JAPIASSU** H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JUNQUEIRA FILHO**, Gabriel de Andrade. *Interdisciplinaridade na pré-escola - anotações de um educador "on the road"*. São Paulo: Pioneira, 1994.

- KRAMER**, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____ (coord). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- LAJONQUIÈRE**, Leandro de. *A inteligência Piagetiana*. In: *Percursos Piagetianos*, Leite, L.B (Org). São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA**, L. O de. *Construtivismo epistemológico e construtivismo pedagógico*. In: *Piaget, 100 anos* Freitag, B (Org). São Paulo: Cortez editora, 1997.
- LÜCK**, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MATUI**, Jiron. *Construtivismo - Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- MOREIRA**, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- NASPOLINI**, Ana Tereza. *Didática de Português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.
- NICOLAU**, Marieta Lúcia Machado. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- NOGUEIRA**, Nilbo Ribeiro. *Interdisciplinaridade aplicada*. São Paulo: Érica, 1998.
- NÓVOA**, Antonio. (org.) *Vidas de professor*. Porto: Porto Ed., 1992.
- OLIVEIRA**, Marta Kohl. *VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PERRENOUD**, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PEREIRA**, R B A *Pesquisa da própria prática enquanto pressuposta da interdisciplinaridade*. Em: R.V.Serbino, R. Ribeiro, R. L.L. Barbos & R.A Gebran (orgs). *Formação de professores*. (p.329-342). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998
- PIAGET**, J. *A Tomada de Consciência*. São Paulo: Editora da USP, 1977.
- _____ *Seis Estudos de Psicologia*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forence – Universitária, 1980
- RIBAS**, Mariná Holzmann. *Construindo a Competência - processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RONCA, P.C. e TERZI, C.A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora. Instituto Esplan, 1995.

ROJAS, Jucimara. *Interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte, magia do ser professor*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

SÁ, Janete Liasch Martins de (org). *Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade - o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEBER, Maria da Glória. *Psicologia do pré-escolar - uma visão construtivista*. São Paulo: Ed. Moderna, 1995.

SERBINO, R. V. & BERNARDO, M. V. C. (orgs.). *Educadores para o século XXI - Uma visão interdisciplinar*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHÖN, Ronald A Educando. *O profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SILVA, Dinorá F. & SOUZA, Nádía G. S. (orgs.) *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do 1º grau*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995.

SUERO, J. *Interdisciplinaridad y universidad*. Madrid: UPCM, 1986.