



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PERCEPÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE, O PAPEL DA ESCOLA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TEMAS IMBRICADOS

Adilson de Angelo – UDESC

Julice Dias – UDESC

Leonardo Longen Neves – UDESC

Maria Helena Bertolini Bezerra – PMSB

Vinicius Pereira do Nascimento – PUC-SP

Maria Cecilia Sanches – UNIFESP

RESUMO

Este painel apresenta trabalhos decorrentes de uma dissertação de mestrado, um projeto de extensão e uma tese de doutorado, respectivamente. O primeiro tem por objetivo compreender como a percepção acerca do magistério interfere na prática de professores do Ensino Médio. Por meio de Grupo Focal e sob o referencial teórico de Theodor Adorno e Walter Benjamin, os resultados evidenciam que só o tempo de atuação não é suficiente para construção de uma percepção e consciência docente acerca do magistério, mas outros fatores também influenciam nesse processo. O segundo texto objetiva apresentar os desdobramentos de uma ação extensionista de formação de professores liderado por um grupo de estudos e pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Por meio da metodologia de natureza colaborativa, desenvolvem-se reflexões e análises, sob a perspectiva dos estudos de Michael Young, Bernard Charlot e Lev Vygotsky. Como resultado é possível compreender que a entrada abrupta dos artefatos tecnológicos na escola, em um contexto pandêmico, sublinhou ainda mais a relevância do ensino presencial, a importância do papel do professor e a necessidade do conhecimento escolar para o cumprimento da função social da escola. Por fim, o terceiro artigo propõe analisar como a dimensão estética é contemplada nas práticas pedagógicas de docentes da Educação Infantil. Utilizando tanto o questionário, quanto o Grupo Focal, o *corpus* textual foi analisado seguindo os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin. As participantes revelaram as fragilidades de sua formação e expuseram a necessidade de se pensar outro tipo de formação continuada.

Palavras-chave: Percepção Docente, Papel da Escola, Formação Profissional.

TORNAR-SE PROFESSOR E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL: A CONSCIÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DO MAGISTÉRIO

Vinicius Pereira do Nascimento PUC-SP

RESUMO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado do pesquisador e buscou analisar de que maneira os professores percebem o ofício da própria profissão, desde a formação até a sua prática docente. Trata-se de um estudo realizado por meio de grupo focal com sete professores de Escola Pública do município de São Paulo. São docentes que lecionam no ensino médio, cujas experiências variam de um a 30 anos de magistério. As bases teóricas que orientam este trabalho estão sustentadas em duas referências da teoria crítica da sociedade, com os autores Theodor Adorno e Walter Benjamin. Objetiva-se compreender como a percepção acerca do magistério interfere em sua prática. O método utilizado na pesquisa foi o grupo focal, contando com professores das três fases da carreira e separados pelo tempo de magistério. Os dados obtidos foram analisados e organizados em eixos temáticos. Os dados da pesquisa mostram que a maneira como o professor percebe a sua profissão condiciona o modo como a exerce. Este estudo também traz evidências acerca de como o tempo de magistério pode influenciar na prática do exercício profissional e na forma como o docente percebe a sua profissão ao longo da carreira. Os resultados obtidos evidenciaram que só tempo de magistério não é suficiente para construção de uma percepção e consciência docente acerca do mesmo; outros fatores também influenciam tal processo.

Palavras-chave: Identidade docente, Percepção docente, Tornar-se professor.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que diferentes pesquisas vêm sendo desenvolvidas para compreender de que maneira os professores têm a sua condição de trabalho cada vez mais precarizada (SAMPAIO; MARIN, 2004). Além desses, também existem estudos (PINTO, 2015) que investigam como a didática dos professores interfere em sala de aula, bem como a maneira como esses organizam seus conhecimentos, tendo que articular conhecimentos teóricos-acadêmicos da sua profissão, cultura escolar, reflexão sobre a própria prática docente e o modo como desenvolvem o exercício da sua profissão. Ademais, pesquisas também observaram as avaliações e os resultados alcançados nos processos de ensino e de aprendizagem com os educandos, compreendendo o papel do professor nessa avaliação (DALBEN, 1998).

Isto posto, ao pensarmos na educação e na escola como principal foco de trabalho, existem as mais diversas temáticas sendo elaboradas em relação aos professores, e uma delas é entender a formação continuada (IMBERNÓN, 2010), bem como os aspectos fundamentais da

formação inicial do professorado (GATTI, 2014). Tendo em vista o desafio de ser docente na contemporaneidade, tomemos o seguinte excerto:

O professor precisa: que sua técnica seja adequada à situação; ter capacidade de raciocínio para avaliação imparcial dos fatos; ter o domínio da técnica e conhecimento profundo do conteúdo; ter equilíbrio emocional; ter capacidade de observação; procurar atualizar-se constantemente; ter consciência profissional. [...] O professor não é uma espécie “santo aureolado” de sentimentalismo piegas que deve estar sempre pronto sacrificar-se e fazer milagres (CASTELO, 1974, p. 22).

Nesse excerto, o autor evidencia que ser professor na contemporaneidade é um desafio, pois são depositadas, nessa profissão, muitas demandas que, por vezes, os professores não estão preparados para lidar, sejam elas de âmbito teórico ou prático. Além disso, o autor analisa que os professores devem possuir atribuições que vão desde a formação (conhecimento e transmissão de conteúdo, avaliação etc.) até questões que, muitas vezes, não são ensinadas ou trabalhadas com os alunos durante os anos da sua graduação, isto é, quando os futuros professores estão nas universidades se preparando para a docência. Toma-se o exemplo da aquisição do equilíbrio emocional, que por vezes não é trabalhado ou é pouco trabalhado. Por fim, o autor observa que muitas vezes esteja se confundindo a profissão docente com ser um “santo milagreiro”, tamanhos são os pedidos e demandas.

Ao pensarmos os principais desafios de ser docente, na atualidade, um dos mais importantes é a didática. Segundo Nascimento (2014), o professor deve superar a concepção da didática exclusivamente instrumental e normativa, que responderia ao “como fazer” em sala de aula, um conjunto de receitas para a resolução dos problemas da prática, algo que se transmite do professor para o estudante, revelando uma perspectiva utilitária do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a didática deixou de ser vista como um receituário, e passou a ser percebida como campo do conhecimento.

Ante o exposto, é recorrente entre os professores uma limitação de compreensão entre o pensar sobre a profissão e o exercício propriamente dito, reduzindo o entendimento e ofício da profissão em apenas observar a sua formação universitária e sua maneira de lecionar, desconsiderando todos os aspectos que extrapolam esse ambiente escolar. Toma-se como referência a formulação de Theodor Adorno, que adverte que a função dos professores também é “[...] ir além do seu aprendizado estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos”. (ADORNO, 2021c, p. 54).

Entretanto, a formação de professores que se opõe à lógica da indústria cultural e da cultura de massa que o sistema capitalista nos coloca, pressupõe uma formação teórico-prática-reflexiva. Logo, formar bons professores é uma tarefa que demanda infraestrutura, leituras e discussões entre os pares, também demanda tempo, pois não é possível formar um bom professor de história que domine todos os conteúdos históricos e os didáticos-pedagógicos em poucos meses. Nesta perspectiva, a cultura que teria o papel de criticidade não o fez. Como Adorno (2021a, p. 172) aponta no seu texto:

...cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. ela dividiu os homens. a divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA e CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL COM O SISTEMA Acontecer nas coisas humanas, a consequência disso foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando de forma fatal de que essa promessa não deveria existir.

Nesse cenário de comunicação de massa, a formação de professores críticos e reflexivos torna-se um fator crucial para garantir que a educação cumpra sua função social que é ir na contramão dessas políticas que formam professores que reproduzem a lógica do sistema liberal e da indústria cultural. Sendo assim, os impactos negativos da formação docente na Educação a Distância são amplos e abrangem aspectos como competências pedagógicas, habilidades tecnológicas, interação com os alunos e desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. Para que sejam ou se tornem bons profissionais da educação, os futuros professores devem ser estimulados a desenvolver uma consciência crítica sobre os meios de comunicação e suas estratégias de manipulação.

Em face do exposto, objetivou-se compreender de que forma os professores percebem sua profissão. Portanto, a pergunta que o trabalho se propôs a responder é: de que forma os professores percebem a sua profissão? Na sequência, a análise observa quais aspectos que os fazem ser professores. Afinal, existem pessoas que cursam, por exemplo, licenciatura, e não se observam como docentes. Outra perspectiva é entender as diferenças, de formação, consciência acerca do magistério e os indicadores que perpassam a profissão docente, existentes entre os professores concursados e os contratados (temporários), tendo em vista o tempo de exercício docente que cada um dos profissionais possui. Os objetivos deste trabalho são: (a) identificar e analisar qual é a consciência e percepção que o professor tem acerca do magistério nos diferentes momentos de exercício docente; (b) analisar como os professores observam a prática docente a partir de indicadores (avaliação, didática e relação com o aluno); (c) analisar e verificar que imagem os professores têm de si mesmos em diferentes momentos da carreira.

No decorrer do trabalho, pretende-se traçar uma análise sobre a maneira que os professores, desde a sua formação inicial (graduação) até a sua prática docente na sala de aula, compreendem da profissão docente. Trata-se de um estudo através de grupo focal com sete professores de Escola Pública do município de São Paulo que foram divididos em três grupos. A divisão se baseou nos trabalhos de Huberman (2000.) Neste caso, este estudo tem, em sua amostra, professores de um a 30 anos de magistério. No desenvolver da pesquisa foram realizados levantamento bibliográfico e grupos focais, com perguntas estruturadas para os professores responderem.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, o procedimento adotado na coleta de dados é o emprego de grupos focais. Gatti (2005) aponta que se trata de uma técnica de pesquisa que tem como objetivo analisar os comportamentos e as respostas de um grupo de pessoas em relação a uma série de conteúdos previamente selecionados pelo pesquisador. Esse método pressupõe que sejam desenvolvidas questões para os participantes nos grupos responderem. A discussão foi gravada em áudio para que possamos revisar e analisar as informações coletadas posteriormente.



O material para o estudo foi coletado e transcrito a partir dos grupos focais, formado por professores de diferentes áreas e tempo de docência. Foram longas horas de conversa, com pausas para que o grupo focal pudesse responder as questões solicitadas. Os grupos focais foram realizados de forma presencial.

Dado o objetivo geral deste estudo, os sujeitos escolhidos foram selecionados por meio dos seguintes critérios: (a) pela facilidade de contato com o corpo docente; (b) estar ministrando aulas no ensino médio, independentemente das turmas; (c) serem de diferentes áreas; e (d) manifestar interesse e consentimento em participar.

A partir de alguns indícios pré-pesquisa, foram elaboradas questões abertas que têm, como tema, desde a formação do profissional como também questões que envolvem aspectos da sociedade. O roteiro elaborado conta com 13 questões, que possibilitam observar desde quem é esse professor no âmbito de sua trajetória, como aspectos profissionais, e também quais as concepções e visões que esse professor tem sobre o mundo, a sociedade e a educação. As questões estão separadas em grupos diferentes. Para Gatti (2005, p. 17),

[...] O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...].”

Dessa forma, os procedimentos de análise serão baseados no que a teoria crítica da sociedade compreende em relação à análise teórica de conteúdo. Isto é, os dados serão organizados em eixos temáticos e unidades de análise (excertos), que o pesquisador utilizará para realizar a análise. Logo, as respostas do grupo focal e, posteriormente, a análise de conteúdo será realizada tal como Adorno (2021) fez em seus trabalhos.

Este trabalho foi analisado e aprovado no comitê de ética da PUC-SP, por tratar de pessoas com pessoas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As bases teóricas que orientaram o presente trabalho estão sustentadas na teoria crítica da sociedade, com os autores Theodor Adorno e Walter Benjamin.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados em três grupos de forma a permitir a concisão das informações apresentadas. Ao analisar o primeiro deles, é interessante notar que nenhum dos três professores iniciantes escolheu a carreira docente como a sua primeira opção, o que nos traz reflexões de a carreira docente, por muitas vezes, ser aquela que sobra, ou que é exercida quando já se tem uma vida extremamente estabilizada. Contudo, a importância de incentivo e de formação de jovens para o exercício docente tem que mudar. Observar e organizar uma carreira mais atrativa, no âmbito social, político, cultural e econômico, pode vir a trazer pessoas que já têm uma afinidade com a área.

Todos os três entrevistados, Deusodete, Clóvis e Sérgio, mencionam a falta de prática durante sua formação acadêmica. Isso sugere uma lacuna significativa entre a teoria e a prática na educação de professores, independentemente da disciplina. Influências: as referências que motivaram sua escolha pela carreira docente variam de um pastor que ensinava na igreja, um professor do ensino médio, até o autor Paulo Coelho, indicando uma ampla gama de influências que vão além do ambiente acadêmico. Razões da escolha do magistério: as motivações para se tornarem professores incluem migração de área, paixão por mudar a sociedade e uma sensação de missão ou vocação, mostrando que a decisão de ensinar, muitas vezes, vai além de uma simples escolha profissional.

- Grupo 2: Professores em Meio de Carreira Percepção de formação

Alba e Ricardo apresentam opiniões divergentes sobre sua formação, com Alba vendo-a positivamente, enquanto Ricardo a classifica como "péssima", embora não sinta falta de nada. Isso pode indicar variações na qualidade da formação ou nas expectativas individuais sobre o que ela deveria oferecer. Influências e motivações: ambos foram influenciados por professores de sua época escolar, porém, apenas Alba especificou sua motivação para escolher o magistério (gostar de ensinar), enquanto Ricardo não forneceu um motivo específico. 47 Autores de referência: a menção a autores como Paulo Freire, Karl Marx e Jean Paul Sartre reflete uma inclinação para pensadores que desafiam o status quo, o que pode influenciar sua abordagem pedagógica.

- Grupo 3: Professores em Fim de Carreira Percepção de formação

Tanto Maria quanto Lucrécia reconhecem a qualidade de sua formação, mas apontam para lacunas específicas, como a falta de habilidades em escrita formal de relatório e atualizações futuras, respectivamente. Isso sugere que, mesmo com uma formação considerada boa, há sempre espaço para melhorias e atualizações. Influências e motivações: as razões para entrar no magistério variam de um sonho de infância a oportunidades de mercado, mostrando que as motivações podem ser tanto pessoais quanto pragmáticas. Referências teóricas: a citação de teóricos da educação como Piaget e Vigotsky, além de Ubiratan D' Ambrosio, indica uma base sólida no entendimento do processo de aprendizagem. Há um ponto fundamental apontado pelos três grupos que é a lacuna entre teoria e prática.

Um tema recorrente nos três grupos é a percepção de uma lacuna entre a formação teórica e a prática docente. Isso sugere a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura para incluir mais componentes práticos. Além disso, existe uma diversidade de influências que levam à escolha pela carreira docente, variando de figuras autoritárias a autores de livros. Isso reflete a complexidade dos fatores que motivam os indivíduos a se tornarem professores. Evolução das percepções: a percepção sobre a própria formação e sobre o que constitui um bom professor evolui ao longo da carreira, indicando um processo contínuo de aprendizado e adaptação.

Ao analisar esses três grupos, é evidente que o tempo de magistério e os perfis dos professores são bem distintos. Sejam eles, no quesito intragrupo ou intergrupo as diferenças existem, entretanto também é possível notar semelhanças entre quem está no início, no meio e no fim da carreira.

Com relação às diferenças, é interessante notar que os professores da pesquisa possuem diferentes formações, em relação aos mais antigos as formações possuem desde nomenclatura diferente das formações atuais até mesmo as matérias ofertadas- não foram analisadas as grades curriculares, está análise se fundamenta nas respostas dos participantes do grupo focal- que permitem perceber uma outra maneira de se entender a formação do professor. 48 Além disso, há uma semelhança comum a todos os três grupos: os participantes da pesquisa foram todos influenciados direta ou indiretamente por algum professor enquanto ainda eram alunos, o que mostra o papel que bons professores possuem na formação e, também, na escolha em seguir a carreira do magistério.

Há algo que é unânime nas respostas dos professores dos três grupos, isto é, fica evidenciado que, mesmo ao longo do tempo, os professores observam que para ser considerado um bom profissional é fundamental que este tenha total domínio do conteúdo. Posto isto, ter o domínio do conteúdo é a visão que os docentes estabelecem como ser bom no magistério, conhecer o conteúdo- a disciplina- que se ensina é uma característica que os grupos focais observam como uma habilidade necessária.

Contudo, há um detalhe interessante de se trazer para a análise, os professores que estão em início de carreira complementam que para que seja um bom professor é fundamental que se tenha amor, ou seja, eles observam que saber a parte “técnica” é fundamental, mas somente ela não é suficiente para que a educação aconteça. Enquanto o professor que está no “fim” da carreira, não pontua que há necessidade de afeto para que seja um bom professor, a pergunta que toma forma é: será que eles não compreendem a educação como ato de amor ou a partir das vivências e das formas que tiveram em outros tempos, a pauta de amor na educação não era algo crucial aos profissionais formados na carreira do magistério naquele momento. Essa análise destaca a complexidade do caminho para se tornar e ser um professor, as variadas influências e motivações que moldam essa escolha profissional, e a importância de uma formação que equilibre teoria e prática eficazmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise dos dados corrobora a hipótese que se obtinha antes de iniciar a análise de dados: os professores ao longo do tempo mudam sua percepção acerca do magistério. Entretanto, é interessante destacar que só o tempo de magistério não é um fator decisivo para decisões e visão de mundo e de educação de um professor. Existem outros indicativos que são fundamentais para pensar a percepção: a escola em que esse professor está inserido, o salário, os materiais à sua disposição e o público.

Diante do exposto, considera-se que a pesquisa se mostrou pertinente em responder seus objetivos e acrescentar um olhar à formação dos docentes ao longo do tempo, contudo, como qualquer trabalho acadêmico, não se propôs a responder questões que não faziam parte de seu escopo, restando muitos temas e aspectos que merecem ser investigados no que concerne à formação, prática, profissão, percepção e consciência docente, que pode permitir o conhecimento mais aprofundado sobre o exercício do magistério.



XXII ENCONTRO CASTELO, M. F. G. A. Didática como Técnica. 2014.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 5-130

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. A Didática e a Docência em Contexto. In: MARIN, Alda Junqueira; Pimenta, Selma Garrido (orgs.). **Didática - Teoria e Pesquisa.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 113-124

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Diversidade cultural e educação outros olhares e implicações metodológicas na pesquisa e no ensino. In: **Didática: Abordagens Teóricas Contemporâneas.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em: 03 nov.2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ACÇÃO FORMATIVA ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE

Maria Helena Bertolini Bezerra-PMSP

Maria Cecília Sanches - UNIFESP

RESUMO

Neste trabalho são apresentados os resultados parciais de um Projeto de Extensão de formação de professores em uma escola básica da Rede de Ensino Municipal de São Paulo e docentes de diferentes universidades, pertencentes ao Grupo de Pesquisa Docência em suas Múltiplas Dimensões, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Por meio da metodologia da pesquisa de natureza colaborativa, o objetivo do estudo é apresentar algumas reflexões e análises oriundas da citada ação, ocorrida após o distanciamento social provocado pela pandemia da Covid 19, para compreender quais conhecimentos foram mobilizados pelos docentes, a partir das reflexões possibilitadas pelo estudo colaborativo e formativo. As bases teóricas selecionadas para o estudo foram Michael Young (2007), no que tange ao conceito de conhecimento poderoso, e Bernard Charlot (2013) quando trata da necessidade do desenvolvimento da capacidade epistêmica para realização do processo de ensino aprendizagem e a abordagem dos conhecimentos científicos de Vygotsky (1987; 1989). Como resultados parciais do processo em curso, detecta-se a entrada abrupta dos artefatos tecnológicos na escola, em decorrência de um contexto pandêmico, que não estava preparada para absorvê-los, fato que sublinhou a relevância do ensino presencial, a necessidade do papel do professor e a importância do conhecimento propriamente escolar para o cumprimento da função social da escola.

Palavras-chave: conhecimento poderoso; parceria escola e universidade; ação formativa

INTRODUÇÃO

A Pandemia da Covid 19, na relação com o processo de ensino e aprendizagem, forneceu os elementos básicos para que fossem levantados inúmeros questionamentos investigativos. Nesse contexto, uma escola da rede municipal de São Paulo, localizada na zona noroeste, por meio de alguns professores, procurou o grupo de estudos e pesquisa Docência em suas Múltiplas Dimensões, da PUC de São Paulo, para discutir a respeito de um material produzido por eles sobre o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem no momento de retorno às aulas presenciais. Esse convite foi recebido com muita receptividade pelo grupo de pesquisa, cujo foco de interesse incide em investigações na educação básica, muitas vezes indisponível para essa forma de parceria.

O material produzido pela escola foi construído pelos professores de matemática e de geografia. Consistiu em um questionário sobre o uso do celular pelas crianças e adolescentes.

Diante desse material, esses docentes organizaram alguns temas de seu interesse para aprofundamento, tais como a inclusão digital e perfil socioeconômico dos investigados, pois tinham como hipótese a existência de muita exclusão digital, mas pela amostra obtida, perceberam que não havia. O uso familiar das tecnologias e o uso escolar, em sala de aula, também foram destacados, sobretudo sua forma de impacto nas questões pedagógicas, no comportamento dos estudantes e em sua saúde física e mental.

A escola, portanto, deu um passo importante, iniciando um estudo para compreender melhor sua própria realidade. A partir desse conhecimento prévio, buscou novas interlocuções com a universidade, que num primeiro momento percebeu que o direcionamento dos interesses era aprofundar estudos sobre o uso da tecnologia e refletir a respeito da função social da escola nesse contexto, pois entender a escola e a sociedade também seria importante para discutir as inovações atuais. Assim, foi firmada uma parceria em formato de uma atividade de extensão, com momentos de estudo que pudessem também assegurar um certificado para a evolução funcional dos docentes da escola.

Como consequência desse contato inicial foram realizadas reuniões entre os envolvidos para a definição do formato do estudo e, conseqüentemente, previstos cinco encontros formativos: 1. encontro com a gestão da escola e alguns docentes para definir dias e horários dos encontros, bem como os temas a seguir; 2) "Novas Tecnologias e o Uso Escolar"; 3) discussão de alguns artigos do livro organizado pela Professora Carlota Boto, *Cultura Digital e Educação*, com a temática "A Escola no Contexto da Pandemia em outros países (BOTO, 2023); 4) práticas pedagógicas em uma escola no Mato Grosso do Sul em contexto pandêmico, um estudo em curso organizado pela Prof. Dra. Marcia Regina Do Nascimento Sambugari e a Mestranda Sonia Bays sob sua orientação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); 5. "Alfabetização, Pandemia Covid 19 e Capital Cultural: algumas questões para debate", um estudo organizado pela Prof. Dra Adriane Knolbauch e a Mestranda sob sua orientação Adriane Denise Bento, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Destarte, o objetivo principal deste texto é compreender a contribuição dessa ação formativa para reflexões didático pedagógicas, tendo em vista que os processos vividos pelas instituições de ensino durante a pandemia provocaram a necessidade de encontrar novos caminhos em tempo exíguo e buscar saídas imediatas que possibilitasse a continuidade do processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a parceria colaborativa, em que tanto os docentes da escola básica, quanto os docentes do grupo de pesquisa, ligados a diferentes universidades, contribuem para a reflexão e a produção do conhecimento em uma ação formativa. Os espaços colaborativos para estudos são utilizados para compreender e avançar no ensino de algum conhecimento, seja no que tange ao conhecimento escolar ou didático pedagógico:

Assim, o caráter didático-formador, presente nas situações de pesquisa e de intervenção que constituem o processo de pesquisas de natureza colaborativa, podem gerar mudanças no modo de agir e de pensar de todos os profissionais dele participantes. Ou seja, o ato de passar em revista o cotidiano da escola e da sala de aula em conjunto com os professores nele atuantes permite a esses professores, por exemplo, reconhecer as contradições desse cotidiano, compreendê-las, apreendê-las como parte uma estrutura social mais ampla e, sobretudo, lhes permite desencadear ações de transformação da situação percebida (GIOVANNI, 2009, p 57).

Como as reuniões entre a escola e o grupo de pesquisa eram subsidiadas pela leitura prévia de artigos de livros ou periódicos, um representante do grupo de pesquisa iniciava com uma retomada do texto e algumas questões norteadoras, e os demais participantes contribuía com seus conhecimentos, com ênfase para a fala dos professores, que trouxeram suas experiências diante dos assuntos ou temas.

Para registro dos encontros foi utilizada a plataforma Miro, uma ferramenta com formato de lousa interativa digital, que permitiu o trabalho conjunto da equipe, de modo colaborativo e de fácil acesso. Os cinco encontros, que ocorreram pela plataforma Google, foram gravados e transcritos posteriormente. Todo esse processo ocorreu no no segundo semestre de 2023, contou com a participação da diretora da escola, duas coordenadoras e sete professores, orientados por duas representantes do grupo de pesquisa da PUC.

Em seguida, os dados brutos foram organizados em quatro categorias: 1. reflexões iniciais; 2. o poder do conhecimento escolar; 3. conhecimentos dos docentes; 4. conhecimentos tecnológicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos considerando o autor Michael Young no que tange à função social da escola e ao conceito de conhecimento poderoso.

Muito já se disse sobre a escola: que é reprodutora de desigualdades, é um meio de socialização, de preparar para o mundo do trabalho, de ensinar direitos e deveres, desenvolver habilidades. No entanto, outras instituições podem ter esses mesmos papéis, tais como a igreja,

o clube, nos estágios em empresas Young (2007) questiona sua função social específica, isto é, aquilo que, genuinamente, a diferencia de qualquer outra instituição social, concluindo ser o trabalho específico com um tipo conhecimento indisponível no cotidiano, a que ele denominou de conhecimento poderoso. Segundo o autor, presentes nas ciências, no interior de cada campo específico de referência, importantes para que os estudantes adquiram a capacidade de entender o mundo em que vivem.

Ao serem abordados, os conteúdos das disciplinas escolares e seus conhecimentos científicos despertam processos internos durante a interação entre os estudantes e professores. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se aquisições pessoais e independentes, uma vez que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (Vygotsky, 1989, p.99).

Destaca-se, portanto, a relevância do ensino presencial, do papel do professor e do conhecimento científico presente nas disciplinas escolares. Vygotsky aprofunda essas questões ao constatar que a aprendizagem dos conteúdos escolares influencia as funções psicológicas para além das matérias específicas, aprimorando a consciência de si e do mundo, contribuindo para a formação global do sujeito.

A atividade com o conhecimento sistemático aprendido na escola coloca em movimento processos de desenvolvimento que não poderiam ocorrer por si sós; possibilita ao estudante experiências que jamais poderiam ser vivenciadas por conta própria, sem a intencionalidade de um professor; provoca uma atitude consciente e deliberada diante do objeto a ser conhecido que não seria possível só com a experiência pessoal. É uma atividade decisiva para que a conscientização dos próprios processos mentais e o domínio de si se desenvolvam: “(...) aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (...)” (Vygotsky, 1987, p. 74). Esse papel é fundamentalmente da escola.

Os temas discutidos durante a ação formativa possibilitam-nos pensar em conhecimentos constituídos no interior do campo pedagógico. Esses conhecimentos agregados aos conhecimentos de cada campo do conhecimento, poderão contribuir para aquisição por toda comunidade escolar dos conhecimentos poderosos aos quais Young se refere.

Bernard Charlot (2013), ao evidenciar as práticas educativas em sua relação com o saber, de certa forma, caminha na mesma direção de Young, principalmente, quando questiona se os campos do conhecimento abordados na escola são promovidos de forma epistemológica.

On seja, o autor indaga se nas aulas dos conhecimentos específicos, as questões fulcrais são consideradas e conclui que, ao ficar apenas no levantamento dos conhecimentos prévios e locais, não há aquisição conceitual dos campos específicos pelos estudantes.

No caso dos conhecimentos pedagógicos, consideramos o mesmo. É preciso compreender o ofício de ensinar como aquele que movimenta epistemologicamente o conhecimento pedagógico e possibilita sua aquisição pelos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reflexões iniciais

Entendemos esta como uma das categorias possíveis de agrupamento a partir dos resultados coletados nos encontros formativos, o que gerou condições para o entendimento acerca do que significa produzir conhecimento no campo específico da pedagogia.

A reflexão é um dos passos importantes na construção do pensamento científico, portanto, os temas possibilitados pela ação formativa formaram um rol de questionamentos a serem compreendidos como indagações epistemológicas sobre o ensino na atualidade. Entre as reflexões, os participantes traziam questões sobre o ensino e a aprendizagem, sobre o processo de elaboração conceitual, acrescentando mais perguntas geradas com o advento da COVID 19.

Em relação ao trabalho com o conceito de evolução tecnológica e educação, após muitas discussões, concluiu-se sobre a importância de se conhecer o processo de construção de determinado conceito, por meio de sua história material. As modificações sofridas pela sociedade na longa duração histórica, podem ser refletidas na sua materialidade. A evolução tecnológica dos aparelhos de comunicação, por exemplo, é uma rica fonte de estudos. Todos os materiais têm uma história para contar e se modificam com o passar do tempo, por uma série de circunstâncias. Os participantes dos encontros formativos se deram conta de que estavam vivendo um momento de grande mudança, com a inevitável e definitiva entrada de novas tecnologias na escola.

As reflexões feitas durante a ação formativa tornaram-se possíveis porque foram colocados em jogo os conhecimentos pedagógicos dos participantes, conhecimentos específicos dos campos como matemática, geografia, ensino da língua, entre outros. Desse modo, a condição essencial para produção de novos conhecimentos pedagógicos envolve todos os sujeitos em situação de aprendizagem.

Esta segunda categoria de análise emergiu da organização dos dados, proporcionando um caminho de reflexão que abriu diferentes frentes de análise, das quais, pela exiguidade do texto, destacamos algumas.

O grupo concluiu pela necessidade da participação coletiva na construção do Projeto Pedagógico da escola, de modo que cada docente se apoie nos conhecimentos específicos de sua área de estudos, necessários para garantir a função social da escola.

Os estudantes não querem mais ler textos longos, mas apenas informações curtas e rápidas. Não se interessam por aquilo que não tem utilidade prática e imediata. E aqui entra o papel do docente, em tentar aproximá-los do conhecimento escolar de modo a torná-lo mais atrativo. O desafio está em garantir um ensino de qualidade em um tempo curto, com a colaboração de colegas docentes e com a participação ativa dos alunos. Não estamos mais em um contexto em que o professor é o detentor do saber e desempenha um trabalho solitário para alunos submissos às suas ordens.

Os profissionais da escola reconhecem que um caminho é partir de conhecimentos prévios para ir além e aprofundá-los em conceitos científicos, como indicado por Young,

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Além disso, os conhecimentos científicos, advindos das disciplinas escolares, têm papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme assinalado por Vygotsky.

Assim, o grupo percebeu que a cada tema surgiram mais perguntas do que respostas, mas o fato de se sentir acolhido em seus questionamentos, se sentir pertencente a uma coletividade que compartilha das mesmas dúvidas e incertezas, na busca por caminhos possíveis, fortaleceu os vínculos entre os participantes, que passaram a trabalhar mais conjuntamente com a ideia de conhecimento poderoso em suas práticas. Ao planejar suas aulas a questão norteadora passou a ser: qual conhecimento poderoso eu pretendo trabalhar nessa aula?

O conhecimento docente

Os docentes dominam certos conhecimentos convencionados pela sociedade como intrínsecos ao ofício que desempenham, entre eles, têm destaque a leitura e a escrita. Embora a forma de ensinar a ler e escrever tenha mudado ao longo do tempo, os conhecimentos relacionados a esse campo não mudaram tanto assim.

Dentre os conhecimentos possibilitados pela formação em tela, houve condições de os docentes elaborarem o pensamento acerca das mudanças no mundo de hoje, que se ligam ao fato de os seres humanos, vivendo uma transição radical de seres analógicos para digitais, precisam da escola para conseguir se adaptar a essa transição. Assim, a ação formativa contribuiu para pensar o lugar que os docentes ocupam nessa mudança. Os tempos de pandemia aceleraram a necessidade de maior conhecimento tecnológico, evidenciaram a necessidade de construir uma verdadeira oficina de trabalho em casa, confeccionando vídeos, podcasts e outros materiais. No entanto, os educadores não se sentiam preparados para uma mudança tão rápida e intensa, sem uma relação presencial para desempenhar sua função. A maior preocupação era atrair os estudantes e oferecer-lhes atividades sem tanta complexidade. Esse fato distanciou ainda mais a relação dos alunos com o conhecimento poderoso.

Em sala de aula presencial o professor retoma o que foi abordado anteriormente, provoca seus alunos com questionamentos, orchestra pensamentos, reflexões, falas e oferece retornos de forma muito dinâmica. Restrita aos vídeos amadores que produziam, a dinâmica da sala de aula acabou limitada à proposta de tarefas, muitas vezes impossíveis de serem corrigidas. Os alunos ficavam sem devolutivas, apenas acumulando atividades que nunca seriam vistoriadas. A relação docente-conhecimento-aluno foi se distanciando, perdendo qualidade. Perdeu-se a força do papel do professor, do poder do conhecimento e da formação dos alunos.

Conhecimentos Tecnológicos

Há muito tempo se propaga a ideia de que a escola precisa acompanhar as mudanças tecnológicas, especialmente no que se refere ao uso das plataformas ou mesmo das redes sociais, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Entretanto, as iniciativas para destinar materiais adequados à formação de professores e à práticas importantes para a escola, não tiveram grandes avanços.

Na ação formativa, os participantes puderam desmistificar a ideia de que as tecnologias são indispensáveis para o ensino aprendizagem. Os dispositivos pedagógicos, entendidos como ferramentas utilizadas principalmente durante a Pandemia da Covid 19, mostraram-se pouco eficientes para o que se pretendia, pois as escolas apresentaram grande carência em relação a



disponibilidade desses materiais, assim como os docentes com poucos conhecimentos para cumprir a função da escola que é a de promover a aquisição de conhecimentos poderosos para todos. Ainda assim, houve a necessidade de lançar mão de computadores, aplicativos, celulares e redes sociais e transformá-los em dispositivos pedagógicos.

Embora os meios digitais já façam parte da vida da maioria dos docentes por meio do uso do celular, adaptá-lo para uso escolar de uma hora para outra, com o intuito de promover a aprendizagem à distância, é uma tarefa muito difícil. Os instrumentos tradicionais como lousa, giz, murais entre outros, foram criados para o ensino, mas não surgiram de repente. Muitos anos foram necessários para a adequação à aprendizagem.

As reflexões acerca do uso da tecnologia pela escola trouxeram mais perguntas do que respostas, apontando para a necessidade cada vez maior de um trabalho coletivo e dialógico, para lidar com a realidade vivida nas escolas sem as aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatamos aqui como se deu a parceria colaborativa entre a escola pública e a universidade, num processo que teve o objetivo de realizar estudos, registros de reflexões e possibilidades de intervenção, compreendendo que a docência deva estar em constante diálogo com o cotidiano das escolas e com os alunos reais que vivem num contexto de mudanças rápidas e profundas. Para cumprir sua função, a escola precisa acompanhar essas mudanças e o trabalho em conjunto com a universidade mostrou-se fundamental.

A realidade da escola pública brasileira é ser o produto de uma sociedade com pouco investimento em sua qualidade, precárias condições materiais, deficiências na formação de professores e graves problemas de desigualdade social.

O desequilíbrio construído socialmente entre uma escola para estudantes com condições sociais favoráveis e outra para os desfavorecidos escancarou-se durante a pandemia da Covid-19. Os modernos dispositivos tecnológicos não foram suficientes para um ensino remoto de qualidade e a relevância do papel do professor, insubstituível, surge como uma das poucas possibilidades de acessar seus alunos para garantir um mínimo de atividade pedagógica.

Os professores da ação formativa buscaram o sentido da experiência e da aprendizagem na formação humana. Embora pertencentes a uma classe tão desprestigiada política, econômica e socialmente, esses profissionais saíram em defesa do ensino presencial e provam a relevância do papel do professor na relação dos alunos com os conhecimentos específicos de cada campo



do saber, capazes de despertar processos internos impossíveis de serem desenvolvidos naturalmente.

Pequenas ações como a que aqui descrevemos, iniciadas com a produção de pesquisas por professores da escola junto a seus alunos e a busca por ampliar o grupo de reflexões e buscar estudos sob novas perspectivas de análise com a universidade, nos faz acreditar na possibilidade de transformação da realidade. São esforços que buscam adaptação à realidade dos educandos e objetivam sua preparação para os desafios de uma formação de qualidade.

Para fortalecer seu papel, é importante que a universidade se volte para a sociedade com mais ações extensionistas e, também, aprenda com ela. Sobretudo os cursos de formação de professores precisam se aproximar mais do chão da escola, entender o contexto de adversidades que lhe constitui, como forma de entender suas próprias necessidades de mudança.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota (org.). **Cultura Digital e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez Editora: São Paulo, 2013.

GIOVANNI, Luciana Maria. **O potencial didático-formador das situações geradas pela pesquisa colaborativa no interior da escola**. In. MARIN, Alda Junqueira, GIOVANNI, Luciana Maria e GUARNIERI (Org.), **Pesquisa com Professores no Início da Escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Michael. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007, p. 1287. os dados da obra citada, devem seguir as normas atuais e em vigor da ABNT.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO A FORMAÇÃO PRECISA IR ALÉM DO UTILITARISMO

Adilson de Angelo - UDESC

Julice Dias - UDESC

Leonardo Longen Neves - UDESC

RESUMO

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa de doutoramento que se propunha analisar como a dimensão estética é contemplada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Utilizando-nos tanto do questionário, quanto do Grupo Focal como ferramentas para geração de dados, reunimos um *corpus* textual que foi analisado seguindo os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin. No percurso investigativo com as professoras participantes emergiram categorias de análise que permitiram identificar uma necessidade do processo formativo em considerar as questões ligadas à estesia, como forma de sensibilizar a prática pedagógica e torná-la mais atenta às especificidades das infâncias. Nas reflexões durante os encontros do Grupo Focal as próprias participantes revelaram as fragilidades de sua formação e expuseram a necessidade de se pensar outro tipo de formação continuada na Rede de Ensino pesquisada.

Palavras-chave: Educação infantil, Estética, Formação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, apontar qualquer tipo de fragilidade na formação docente tem se tornado, infelizmente, uma prática comum. Essa frequência, e as diferentes intencionalidades ao fazê-lo, é que mostram, em contrapartida, a quão perigosa é essa conduta. Em um contexto capitalista que transforma a educação em um produto a mais no mercado, aproveitar-se das instabilidades para criar novas necessidades tem se tornado um hábito de venda de inúmeros cursos com um caráter salvacionista, que não apenas não contribuem com o campo, mas também ocupam o pouco tempo e espaço do cotidiano educacional e dos profissionais, impossibilitando a elaboração de um pensamento coletivo mais denso, vindo das experiências docentes, que possa apontar novos caminhos, que represente verdadeiramente os anseios da classe.

considerando a construção histórica da profissionalidade docente nessa etapa educativa, e não assentados sobre uma perspectiva individualista, voltada à culpabilização dos professores. Por isso, é importante destacar que, em meados da década de 1960 no Brasil, a Educação Infantil entra na mira das agendas econômicas, como uma aposta na diminuição da pobreza. Como acontecera com outros países subdesenvolvidos, passamos a seguir as recomendações vindas dos organismos relacionados à Organização das Nações Unidas (ONU), inicialmente divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (ROSEMBERG, 2003; 1999).

Mesmo que nesse processo tenhamos iniciado a expansão da Educação Infantil no cenário nacional, o foco tanto da atenção, quanto dos investimentos, se direcionava ao Ensino Fundamental. Dada essa prioridade, o que presenciemos foi uma lógica de sucateamento da primeira etapa da Educação Básica, a qual assumia, segundo Rosemberg (2003, p.180), modelos que visavam minimizar o investimento público, apoiando-se, sobretudo, em “[...] recursos das comunidades, criando programas denominados ‘não-formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’”. Ainda assevera a autora que esse modelo,

[...] incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2003, p.181).

Todavia, a mobilização social que se seguira ao final da ditadura militar no Brasil implicou no levante de alguns movimentos sociais, tais como o movimento das mulheres e o movimento “Criança Pró-Constituinte”, que reivindicavam pautas voltadas à Educação Infantil. Eles culminaram, sobretudo, no reconhecimento da Educação Infantil perante a Constituição Federal de 1988, “[...] como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra doméstico” (ROSEMBERG, 2003, p.183). Convergente a tais avanços, em 1993 uma nova proposta de política para Educação Infantil foi formulada, buscando afastar o modelo anterior (de sucateamento), em pelo menos duas de suas diretrizes:

- * equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função educar e cuidar de crianças pequenas como expressão do direito à educação;

- * formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola, em nível secundário e superior. (ROSEMBERG, 2003, p.183).

Se destacamos brevemente essa investida e conquista política para a Educação Infantil, é por compreendê-la como fundamental na construção da profissionalidade docente dos(as) professores(as) que atuam nessa etapa educativa. Quer dizer, tendo surgido sob uma perspectiva pautada na assistência científica, e se expandido sob uma lógica informal e de baixo custo, uma exigência de formação para os profissionais que atuam em creches e pré-escolas passa a desconstruir aquela lógica de cuidado desassociada de um processo educativo.

Embora este fato e, posteriormente, o surgimento de outras tantas políticas – como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – tenha acentuado a preocupação com a formação inicial de docentes da Educação Infantil, algumas pesquisas sobre os cursos de Pedagogia do país demonstram a expressividade dessa formação via setor privado, e ainda, a carência de um projeto pedagógico voltado a formar um profissional que atuaria com as turmas de 0 a 6 anos de idade. Como afirma Drumond (2016, p.77),

As pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009) analisam a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, que promovem formação inicial de docentes no curso de Pedagogia e em mais três cursos de licenciatura (Língua Portuguesa, Matemática e Biologia). De acordo com os dados apresentados nestas pesquisas, existiam no Brasil, em 2006, 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados. No que diz respeito ao número de cursos, os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas, 32% eram oferecidas em instituições estaduais, apenas 10% por instituições federais e 2% por municipais. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogas fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% das alunas matriculadas estão nessas instituições.

Referente aos cursos de Pedagogia, a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) – a qual analisara os projetos pedagógicos dos cursos – contou com uma amostra de 71 instituições. Foram analisadas 1498 ementas, das quais foram listadas 3.107 disciplinas obrigatórias e 406 optativas. Deste montante, é confirmado o baixo percentual de atenção curricular à Educação Infantil (5,3%), correspondendo a 165 disciplinas do total das obrigatórias (3.107) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 123). Já entre as disciplinas optativas um número ainda menor, 14 (de 406) delas abordam a Educação Infantil, o que representa apenas 3,4% (GATTI; BARRETO, 2009, p. 125).

Em estudo semelhante, Kishimoto (2005, p.181), analisara o curso de Pedagogia e a formação do professor(a) de Educação Infantil, “[...] tendo como base 12 cursos de Pedagogia da rede privada no Brasil”, problematizando, dentre outras coisas, “[...] a formação conjugada do professor de Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e do pedagogo”. Concluíra a autora que “[...] em dois terços dos projetos analisados, a formação pedagógica

XXII ENCONTRO GERAL DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10% a 16%” (KISHIMOTO, 2005, p.184).

Ao recorrer ao contexto histórico e aos problemas anunciados pelas pesquisas científicas da área, almejamos trazer indícios da complexidade que envolve a formação de professores para atuar na Educação Infantil em nosso país. Obviamente, nossa aposta é que, em meio às dificuldades, também existem grandes possibilidades de mudança. Elas nos exigem, por consequência, muita luta e sensibilidade para analisarmos os fenômenos que se nos apresentam, e defendermos um projeto de educação mais humano e menos excludente. Afinal, se temos pontuado as dificuldades em pensar uma formação inicial mais atenta às especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, que tipo de conhecimento deveria ser contemplado, ou quais aspectos seriam mais relevantes nesse processo?

A pesquisa que temos desenvolvido vai ao encontro desta questão. É fato que ela partira de uma determinação legal dada, isto é, os “princípios estéticos” a serem contemplados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, segundo o Art. 6, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Quer dizer, se a legislação exige dos(as) professores(as) em suas práticas a consideração “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”, nos interessava saber como isso ocorria. Por mais que, de modo geral, a estética seja associada costumeiramente às Artes, debruçar-se sobre ela, especialmente a partir da perspectiva bachelardiana, nos permitirá ir além de propostas que a instrumentalizam e lhe conferem um caráter utilitarista. Ou seja, mais do que os modelos de “aulas de Arte”, pudemos vislumbrar a potência das práticas languageiras, do contato com diferentes materialidades, e até mesmo, da produção de sentidos na leitura, interpretação e criação de uma produção artística. Todas essas potencialidades reforçavam a importância de uma lógica educativa sensível à infância, e por isso, diferente àquela dos modelos escolares difundidos no Ensino Fundamental. Tais conclusões se mostram afinadas com algumas considerações dos estudos que temos aqui apresentado.

Além de indicar que na lógica de formação conjugada há pouca ênfase das questões relativas à Educação Infantil, em suas análises sobre os projetos dos cursos de Pedagogia Kishimoto (2005, p.184) ainda anuncia que,

Apenas um projeto incluía Música e Artes Cênicas. A maioria destinava apenas uma disciplina de Artes para cobrir todo o campo. A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças e músicas, dos contos e da diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? Não basta dotar as escolas de

No decorrer de nossa investigação, as professoras participantes apresentaram relatos que corroboraram com as afirmações de Kishimoto (2005). Elas expressaram algumas vezes certas carências na formação inicial referentes à Arte e/ou suas linguagens. Embora a reflexão sobre a trajetória e identificação de lacunas nesse processo de construção seja um movimento positivo, quer dizer, a percepção daquilo de que não se sabe, por outro lado, aquilo que se deseja saber também revelara outro ponto a ser problematizado: uma concepção um tanto utilitarista da Arte, o que despontara em um conjunto de práticas pedagógicas que, como indicamos há pouco, apenas utilizavam objetos artísticos, ou as linguagens artísticas, para outro fim. Algo que Drumond (2016) traz à tona ao abordar as contribuições do trabalho de Silva (2003)¹. Nos diz a autora,

Em quatro dos cinco cursos pesquisados por Silva (2003), aparece uma disciplina que se refere aos estudos de artes e literatura infantil. As disciplinas têm nomes diversificados como “Arte e Movimento na pré-escola”, “Educação e Arte: expressão plástica”, “Educação e Arte: expressão dramática e musical”, “Arte na educação infantil”, “Música na educação infantil”, “Arte-educação”, “Musicalização e expressão dramática”. No entanto, uma questão evidente nas ementas é que elas revelam uma tendência para o ensino da arte, ou seja, a aprendizagem de atividades e técnicas de música, teatro, literatura, desenho, pintura, colagem ou outras manifestações artísticas para serem ensinadas às crianças. A pesquisa considera que na maioria das ementas não há referência à arte como um momento de livre manifestação ou de expressão da criatividade. E, na verdade, prevalece um caráter utilitário das disciplinas: aprender técnicas, receitas, modelos de trabalhos artísticos para ensinar as crianças a cantar, desenhar, pintar, dançar, ou até mesmo contar histórias, para mostrar que se ensina alguma coisa (DRUMOND, 2016, p.74).

Se a falta da Arte e de outras questões ligadas à sensibilidade são um problema a ser enfrentado na formação inicial, a incorporação dela sob uma perspectiva utilitarista também não representa grande avanço, considerando que alimenta modelos escolarizantes já presentes no contexto da Educação Infantil. Assim, se nos alongamos nesta introdução, é por sentirmos a necessidade de construir um arcabouço teórico que mostre que as fragilidades na formação apontadas pelas participantes de nossa pesquisa, não podem ser supridas com um curso de quatro horas (estratégia adotada por muitas Redes de ensino). Ela exige uma construção coletiva, sólida e duradoura. Quer dizer, ela é algo a ser pensado pela formação continuada.

¹ Silva (2003) desenvolveu uma análise documental de cinco cursos de Pedagogia de universidades públicas federais que realizavam a formação de professoras para a Educação Infantil. Para isso, analisara o histórico dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse sentido, daqui em diante, apresentaremos melhor os encaminhamentos adotados em nossa investigação na próxima seção, e na sequência, algumas análises que dialogam com a temática desses escritos.

METODOLOGIA

Desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul – SC, a pesquisa em questão teve por objetivo compreender como as professoras que atuam com as turmas de cinco e seis anos contemplam a dimensão estética em suas práticas pedagógicas. Como anunciado anteriormente, essa intenção se ancorou na determinação das DCNEI, isto é, na exigência da consideração dos “princípios estéticos” nas propostas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Na medida em que o objetivo da investigação foi traçado, o encaminhamento metodológico já se desenhava. Afinal, se intencionávamos discutir práticas pedagógicas, seria importante escutarmos as professoras. Assim, optamos por dividir a pesquisa em duas fases.

A primeira consistiu em um levantamento de informações pessoais e profissionais sobre todas as professoras pedagógicas que atuam com as turmas de cinco e seis anos. Desta etapa, destacaremos na próxima seção um quadro referente à formação profissional. Nesse caso, a geração de dados foi feita utilizando o questionário com questões estruturadas. A análise de dados seguiu os princípios da “Análise de Conteúdo” descrita por Bardin (2016, p. 48) como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Todavia, buscando aprofundar a problemática da pesquisa, a segunda fase teve por objetivo dialogar com as professoras de maneira mais aberta, permitindo que, coletivamente, pudessem interferir nos posicionamentos uma da outra. Por essa razão a ferramenta adotada aqui foi o Grupo Focal, o qual é entendido como,

[...] um estudo em profundidade realizado em grupo, cujas reuniões têm características definidas quanto à proposta, ao tamanho, à composição e aos procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador. (OLIVEIRA; FREITAS, 2006, p. 326.)

Sobre esta etapa abordaremos, por conta da temática deste artigo, alguns relatos das professoras referentes tanto à formação inicial, como também às formações continuadas

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão a que nos propomos neste artigo gira em torno da formação. Com base no que apresentamos até o momento sobre nossa investigação, já deve ter ficado claro que não se trata de uma pesquisa sobre formação inicial ou continuada. Essa é uma temática que tangencia nosso objetivo investigativo. Afinal, se nos debruçamos sobre as práticas pedagógicas, sabemos que elas reverberam inúmeras questões que perpassam a formação profissional. Essa era uma questão que tínhamos em mente desde o início de nosso estudo. Por essa razão, na primeira etapa, quando formulamos as perguntas do questionário entregue às professoras, uma das questões tratava especificamente da formação inicial. Os resultados se encontram no quadro abaixo.

Quadro 1 – Formação inicial

Curso	Quantidade	Tipo de instituição
Pedagogia	1	Não especificado (curso incompleto)
Pedagogia	19	Privada
Pedagogia	1	Pública Federal
Letras	1	Pública Federal
Pedagogia	1	Pública Estadual

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Das 23 respondentes, 19 tem sua formação inicial concluída via setor privado. Tais dados vão ao encontro das pesquisas apresentadas na introdução deste texto com Drumond (2016, p.77), as quais indicavam, por exemplo, que a maioria dos cursos de Pedagogia “[...] (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas”. Trata-se de um problema ainda maior se passarmos a considerar as matrículas dos cursos de Licenciatura de modo geral. A partir de seus estudos Leher (2019, p.174) afirma que,

As universidades públicas possuem 584 mil estudantes de licenciatura, dos quais 109 mil a distância, basicamente na Universidade Aberta do Brasil, consórcio de instituições que atua na formação docente. As privadas, por sua vez, possuem perto de um milhão de licenciandos, dos quais 633 mil estão em cursos a distância. O problema se agrava quando se constata que as organizações com fins lucrativos possuem 489 mil desses estudantes, 77% do total.

Mas e o que poderia haver de tão problemático nesse caso? Afinal, de acordo com o que problematizamos com Rosemberg (1999; 2003) no início da argumentação, o importante não seria que os professores tivessem uma formação profissional? Por que não pelo setor privado? Porque inserida em uma lógica de oferta e procura, a produção de conhecimento termina completamente atada a uma lógica de produtividade e à mercê dos desejos do mercado.

Para a dimensão estética isso pode ser fatal. Não há uma fórmula capaz de constituir um professor sensível. Somos corpo sensível, isto é, dotados dos sentidos. Todavia, nossa percepção não está dada. Ela é desenvolvida pela mediação, pelo encontro, diálogo, contato com o outro. Pela ampliação de repertório, que nos ajuda a dar sentido ao percebido. E também pelo exercício frequente de agir e refletir sobre nossa própria ação. Em outras palavras, tornar-se um professor sensível exige tempo, contato com a diversidade cultural e material do mundo, e principalmente, encontros e diálogo. Todas essas características não parecem ser possíveis de serem transpostas em um típico modelo a ser aplicado, e muito menos, em um material que possa ser vendido para uma suposta utilidade. Dessa forma, não é estranho que, ou as questões sobre a estética estejam apartadas do processo formativo profissional, ou sejam capturadas pelo passo a passo, sendo transformadas em técnicas de ensino, e com isso, completamente descaracterizadas.

Nos quatro encontros do Grupo Focal desenvolvidos na pesquisa, a falta de alguma formação específica sempre atravessara os relatos das professoras. Como nos perguntávamos sobre a dimensão estética, normalmente essa carência na formação se direcionava a algum campo artístico. No segundo encontro, a professora Julia problematiza a presença da música no contexto da Educação Infantil. Ela afirma a importância e frequência dessa manifestação artística ali, mas se pergunta se ela não deveria ser mais aprofundada. Diz a professora,

JULIA: A questão de música vai muito mais além, eu acho, sabe? [...] é porque a gente, deveria ter alguma base também de musicalização com a educação infantil. Porque é... Até chegou lá pra escola vários instrumentos musicais. Mas é só questão de pegar o instrumento e fazer barulho? Isso não é música! A gente deveria ter uma formação em cima disso pra conseguir trabalhar e poder utilizar os instrumentos, poder orientar as crianças, né? Porque se a gente for parar pra pensar, tudo faz um som e a gente pode transformar isso em música. Só que de que maneira? Como? Se a gente não tem uma formação para isso, né? Então, só colocar ali a música é... pra criança, né, cantar, pra criança dançar... Eu acho que fica muito vago, sabe?

Essa questão vai ao encontro do que afirmara Kishimoto (2005, p.184) em suas análises sobre os cursos de formação: “[...] não basta dotar as escolas de materiais de Artes Visuais e Plásticas ou mesmo de livros sobre os pintores brasileiros, pois falta o essencial: a formação do(a) professor(a)”. E, assim como acontece no cotidiano relatado pela professora de nossa

XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
pesquisa, “[...] em muitas unidades infantis tais recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los” (KISHIMOTO 2005, p.184).

E seria esse então o caminho da formação continuada? Suprir as necessidades de formações mais específicas? A nosso ver, e ancorados em Nóvoa (2019), essa seria uma formação complementar. Ela pode ser interessante e muito importante em determinados casos, mas ela se difere do que o autor compreende por formação continuada. Como afirma,

É evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das *comunidades profissionais docentes*. (NÓVOA, 2019, p.11 – Grifos no original)

Todavia, essa parece ser exatamente a confusão encontrada no contexto em que desenvolvemos a investigação. Dos exemplos de “formação continuada” relatados pelas docentes, todos pareciam se referir a cursos no modelo palestra. O único exemplo que pareceu mais prolongado estava associado à implantação de uma proposta apostilada pela Rede Municipal voltada a questões emocionais com as crianças. É sobre ela que trata o diálogo a seguir:

MEDIADOR: Então teve uma formação?
JULIA: Teve, foi anual, né? Foi encontros, e alguns, é... online. E veio material. Só que não veio pra todas as escolas, esse material.
MEDIADOR: Mas esse material tem uma característica meio apostila mesmo?
JULIA: Apostila.
RITA: Apostilado! É.
MEDIADOR: A ideia era que a gente fosse seguir...
RITA: Essa apostila!
JULIA: Tá vendo? Tá entendendo como algumas coisas são incoerentes no meu ponto de vista?

Da mesma maneira que a formação inicial ocorrida predominantemente via setor privado nos parecia perigosa, confundir formação complementar com formação continuada, e o que é pior, deixa-la nas mãos do mercado, significa sufocar as últimas possibilidades de se pensar e teorizar sobre o próprio contexto educativo. Aqui uma vez mais as palavras de Nóvoa (2019, p.11) nos ajudam a compreender o exemplo mencionado,

Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas. Mas estes discursos prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento.

Na contramão desse modelo mercadológico de formação, a devolutiva que os relatos docentes trouxeram sobre o andamento dos encontros do Grupo Focal mostravam que as professoras estão dispostas e desejam pensar sobre sua prática pedagógica, mas que, dar conta das especificidades vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil exige um movimento de debruçar-se sobre as experiências múltiplas que as próprias docentes trazem. É o que o diálogo a seguir explicita,

AMANDA: Essa troca de experiência aqui meninas, muito bom! Se toda prefeitura pudesse sempre fazer uma coisa assim que acordasse a gente, né? Porque a gente vai ficar desestimulada no meio de uma reunião que não te traz coisas. Mas essa troca de experiência, esse...

RITA: A gente só fica sentado ouvindo, né?

AMANDA: Isso é tão cansativo!

JULIA: As formações, elas deixam a desejar nesse sentido. Não tem essa troca de experiência no... porque a gente, como as crianças, nós também aprendemos um com o outro, né? A gente precisa dessa interação, né? E quando vai lá um palestrante, que tem chão de sala na maioria das vezes, que é só palestrante... Tem formação teórica? Tem. Importantíssimo! Só que não tem ali a vivência, sabe? E daí fala: “Ah, porque você tem que fazer assim, assim, assim!”. Mas pera aí, na real, na sala de aula não é assim.

O desejo que as professoras expressam de trocar experiências não pode ser compreendido de forma apressada como uma aversão ao conhecimento sob o modelo acadêmico. Ele parece muito mais, como afirma a própria docente, com o desejo das crianças. Elas não se contentam em apenas assistir a vida acontecer, mas desejam participar, entrar na brincadeira, experimentar.

É muito possível que em meio a essas trocas, haja uma incorporação de exemplos, ou seja, a tentativa de replicação da experiência de uma colega. Mas a possibilidade de tentar coisas novas e discutir os resultados entre os pares parece também o desejo de *progresso* bachelardiano. Para Bachelard (2010, p.15), “[...] o tempo é uma realidade encerrada no *instante* e suspensa entre dois nadas”. As coisas nascem e morrem a cada instante. “[...] O ser continua pelo *hábito*, assim como o tempo dura pela densidade regular dos instantes sem duração” (BACHELARD, 2010, p.72). Por isso, no hábito “[...] a repetição que o caracteriza é uma repetição que instruindo-se, constrói” (BACHELARD, 2010, p.74). Quer dizer, uma repetição é também ativa e inovadora. Se damos vida a um novo instante buscando uma referência ao instante que foi, nossa vontade de repetir tem sempre algo diferente a nos oferecer. “[...] É assim que o *hábito* se torna um *progresso* (BACHELARD, 2010, p.74). Portanto, o que se pretendeu aqui expressar é que, afastado de qualquer utilitarismo, uma reflexão permanente e debruçada sobre as experiências do cotidiano, por mais repetitivas que possam parecer à primeira vista, trazem na própria repetição a vontade de progresso, de ir além, de transformar positivamente a educação voltada às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da linha argumentativa que traçamos aqui não nos surpreende que pesquisas como a de Corrêa e Ostetto (2018) mostrem que as professoras da Educação Infantil desejam mais arte. O breve panorama histórico que tentamos traçar, demonstra as dificuldades que a formação inicial das professoras que atuam nessa etapa educativa tem enfrentado em construir um projeto pedagógico formativo que atente para as especificidades das infâncias. São as experiências sensíveis, brincantes, criativas, e como apontara Kishimoto (2005, p.184) com as “linguagens expressivas” que fazem a diferença.

Nesse sentido, dadas tais carências na formação inicial, nosso posicionamento nesses escritos defende uma formação continuada que não agrave a situação. Que escutemos os anseios das professoras e pensemos em outra forma, mais sensível, de produzir conhecimento. Uma forma que dialogue com as vivências do cotidiano, que a questione, intervenha, ou seja, que represente uma produção teórica encarnada.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A intuição do instante**. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/eCZCs>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/Jtfiz>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CORRÊA, C. A.; OSTETTO, L. E. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. **Laplage em revista**, v. 4, n. 1, p. 23-37, 2018.

DRUMOND, V. A formação de docentes para a educação infantil: o curso de Pedagogia em discussão. In: OLIVEIRA, A. M.; FREIRE, J. S. E. (Orgs) **Educação, participação política e identidade cultural: uma contribuição multidisciplinar para a formação docente no Tocantins**. Universidade Federal do Tocantins, Palmas: EDUFT, 2016.



XXII ENCONTRO GATTI, B. A. PINHEIRO, M. M. R. DE MATTOS. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** Fundação Carlos Chagas. v. 29, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil.** Pro-posições. v. 16, n. 3 (48) – set/dez., p. 181-193, 2005.

LEHER, F. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública.** São Paulo : Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus group: instrumentalizando o seu planeamento. *In*: DA SILVA, A. Ba.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos.** São Paulo: Saraiva, p. 325-346, 2006.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2003.

SILVA, A. S. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.