

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÉDISON MANOEL DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE:  
OS CAMINHOS PERCORRIDOS**

CAMPINAS

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÉDISON MANOEL DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE:  
OS CAMINHOS PERCORRIDOS**

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38m Silva, Édison Manoel da  
Memorial de Formação : a construção da prática docente : os caminhos  
percorridos / Édison Manoel da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual  
de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de  
Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1.Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.  
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-133-BFE

À minha mãe Maria:  
“...uma mulher que  
merece viver e amar  
como outra qualquer  
do planeta.”

*Milton Nascimento*

# AGRADECIMENTOS

E agradecer é algo difícil, mas ao mesmo tempo fácil.

Difícil porque não há ordem; não há escalas. Os sujeitos vão nos surgindo e os agradecemos. Alguns amigos esporádicos, no sentido de que nem sempre estão por perto, mas são amigos. Outros o são plenamente. Estão ali, ao lado, para o que der e vier.

Fácil porque por mais que possamos agradecer nunca é o bastante.

Para Isa, a primeira leitora do pouco escrito. Obrigado por apostar nas minhas potencialidades. Você sabe: é especial.

Para Marcela que nos últimos anos tem sido companheira em todas as horas.

Para o “ PRÊ” que mesmo distante nunca esteve tão perto. Sinto a falta tua.

Para o Mar, a Dri e a Cris. Obrigado pela amizade. Vocês são maravilhosos.

Para minhas três pessoas especiais:

Janaína que durante esses anos me mostrou o que é um ser humano surpreendente. Você é simplesmente maravilhosa. Se não disse ainda falo agora: Obrigado por ter se entregado nessa amizade.

Para Liza. “ Você apareceu assim de repente e me conquistou.”

Para Alexandra. Palavras não expressam o meu afeto por você. Se cumplicidade faz parte da amizade, você sempre me surpreendeu. Que bom que no meu caminho encontrei com você. Nossa amizade não é dessa vida.

Para o Vinícius, amigo meu! Porque se é importante para ela, é importante para mim.

Bibi e Tão: quantas saudades! O caminho às vezes nos impossibilita, mas não nos impede de deixar ao menos registrado como é bom ter amigos como vocês.

Fer, Mar, Lú, Neusa e agora Evandro. O que dizer-lhes senão minha eterna gratidão. Amigos para sempre em qualquer das estações.

Para minha irmã. Li você é simplesmente minha. No fundo sei que sempre senti um orgulho em dizer: “ meu irmão só quer saber de estudar”.

Valeu a força!

Ao Peterson, ou Pepsi na linguagem da Dudu. Obrigado por cuidar tão bem dos nossos três tesouros.

Às minhas crianças: Mimi, Dudu, Bia, Gabrielly, Léo, Letícia, Mariana, Kaio e o último a chegar Igor . Ao conviver com vocês acredito cada vez mais no meu trabalho.

Aos tantos outros alunos-sujeitos que me encontro e reencontro no cotidiano.

Primeiro aos adultos, do tempo em que lecionei no ensino supletivo.

Depois as crianças, embora algumas já não sejam mais. Que bom que não tive com vocês uma conduta inadequada.

Se me esqueci de você, desculpe-me. São tantas pessoas, tantos amigos!

Pelo menos nesta vida verdadeiros amigos são muitos!; Ao contrário do que dizem.

À vó Nair, que na sua experiência de vida me acolheu e tornou-se esta forma bonita que és para mim.

Para meus pais. Nesta vida tive o privilégio de ter três: Azarias, Cordeiro e vô Joaquim.

À você Clau. Se existisse uma ordem você estaria lá em cima. Companheira em tudo. Você, mais que todos, sabe o quanto significa para mim.

Para meus primos. Os anos de infância construíram este laço eterno que temos :

À Márcia e Cris; Nice e Dri

Ao Sérgio e a você tia Lourdes. Foi com vocês que vivi alguns dos melhores momentos da minha vida.

Obrigado Mara, obrigado Paula, obrigado Patrícia. Como aprendi com vocês.

Meus professores, minha vida. Em especial à Clô, quantas saudades. Sei que está num lugar iluminado. Você era iluminada. Que orgulho ter sido aluno seu.

Ao Dê, que partiu sem ao menos se despedir. Você era um instrumento Divino.

Éster e Paula: por onde for quero ser seu par!

Ao meu grupo. E isto era GRUPO: Adelaide, Aline, Ana Rosa, Cátia, Cláudia, Conceição, Lácides e EU. Ai de mim se não fossemos NÓS.

*“A cada encontro: imprevisível.  
A cada interrupção da rotina: algo inusitado.  
A cada elemento novo: surpresas.  
A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.  
A cada tempo: novo parto, novo compromisso fazendo história.  
A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.  
A cada emoção: faceta insuspeitável.  
A cada encontro: descobrimento de terras ainda não desbravadas...  
Grupo é grupo.”*

*Madalena Freire.*

Ao tio Vi e tia Cida, a minha primeira tentativa de estudos à nível superior foi da tentativa de vocês. Demorou mas chegou.

À você “Vida Minha”, metade amputada de mim. Eu sei que vou te amar por toda minha vida.

À força maior de tudo isto: DEUS, obrigado por tudo!

*“ Por isso uma força me leva à cantar.  
Essa força estranha no ar.  
Por isso que eu canto, não posso parar...”  
(Roberto Carlos)*

*“(...) a gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe,mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.”*

*(TRINDADE,2000).*

## APRESENTAÇÃO

*“ Se você tem algo a escrever, escreva.  
Se for bom, ajuda alguém.  
Se medíocre, não vai fazer mal a ninguém.  
E se for ruim, alguém vai se levantar e  
fazer melhor.”*

*(Santo Agostinho, apud SANTOS e PASSOS,2000)*

No texto, em algum momento, você vai se deparar com esta idéia abaixo descrita.

Porque está aqui na apresentação?

Pela necessidade de deixá-la bastante explícita:

“Quando tiver que escrever, escreva”.

Estava certo o professor Drº Guilherme do Val.

Já havia nos dito Santo Agostinho.

Ao começar escrever não tinha vontade de parar.

Este memorial de formação não contém a minha auto-biografia, ou pelo menos não era a intenção.

No entanto ser sujeito de uma prática educativa, de construí-la com seus percalços, dúvidas e (des)caminhos não é possível se não situado num tempo histórico.Um tempo...

*“... da satisfação das necessidades físicas, intelectuais e morais correspondentes ao estágio de civilização alcançado, o do convívio com os outros, o da pluralidade das atividades, o tempo da festa, da aprendizagem, do afeto.”*

*(PIOZZI,2003,P.76).*

Foi isto que me propus fazer. Localizar você leitor num tempo que para mim jamais foi descontextualizado.

Na primeira parte do trabalho você, agora cúmplice da minha imaginação desregrada e errante, encontrar-se-á com momentos em que eu, professor, relatarei sobre minha experiência cotidiana, evocando alguns teóricos na tentativa de que falem àquilo que preciso que falem.

Entrará em contato com o início destes signos que aqui se encontram. Não tornar este texto mudo é o meu maior objetivo.

Que ele possa contribuir para a construção da prática de outros educadores, prática esta que, como a minha, é única, singular, pertencente a um só sujeito, que, na sua relação com o outro constrói uma maneira própria de educar.

No que denominei *De ponto em ponto: a difícil, mas fascinante idéia de escrever*, estão contidas o início de todo o trabalho aqui formatado.

No capítulo seguinte, o de número 2, faço algumas considerações sobre o brincar e o conceito de infância, para que, mais adiante, no capítulo 8, retomemos com as questões do cotidiano escolar. Me dedico neste capítulo a descrever um pouco da minha prática específica na educação infantil. É nele também que construo o espaço físico desta.

No capítulo 3 faço algumas considerações sobre o meu processo de escolarização, trazendo o debate para a escola vivida hoje. Está contida neste capítulo a problemática do ensino noturno.

A seguir discorro sobre minha formação no curso de magistério, já iniciando uma discussão sobre a qualidade de ensino na formação docente.

No quinto capítulo resgato as questões sociais que envolvem as escolhas dos sujeitos. Neste capítulo as relações de trabalho enquanto forma produtiva de capital estão (co) relacionadas à minha inserção no mercado profissional.

A Educação de Jovens e Adultos e a minha experiência na Educação Especial são retratadas nos capítulos 6 e 7, respectivamente.

No nono capítulo nos encontramos com o ensino universitário, mais especificamente o PROESF, e as contribuições que dele derivam.

Encerramos este trabalho tecendo algumas considerações finais, as quais demonstram que o professor, que já fora aluno, continuará na condição de um eterno aprendiz.

Faço, neste momento, minhas as palavras de Umberto Eco:

*“ O bem de um livro está em ser lido.  
Um livro é feito de signos que falam de outros signos, os  
quais por sua vez, falam das coisas.  
Sem um olho que o leia, um livro traz signos que não  
produzem conceitos, e portanto é mudo.”*

*(O Nome da Rosa, p. 552)*

# CAPÍTULO 1

## DE PONTO EM PONTO: A DIFÍCIL, MAS FASCINANTE ARTE DE ESCREVER

*“A imaginação, uma faculdade desregrada e errante, rebelde a limitações e incapaz de comedimento, procurou sempre desconcertar o lógico, confundir os limites da distinção e romper as fronteiras da regularidade”  
(Johnson, in:  
DOBRÁNSZKY, 1992, p.23)*

Estou aqui, às duas horas da manhã de vinte e dois de Abril de dois mil e cinco iniciando a escrita do meu memorial de formação.

De uma forma bastante inusitada me encontro como um grande escritor de séculos atrás, onde escrever também era lutar contra as questões da física ainda não descobertas.

É bem verdade que não tenho aqui pergaminho. Não tenho aqui caneta tinteiro.

Tenho sim idéias, pensamentos, imaginação, um caderno e lápis.

Estou atrasado. O tempo cronológico me impele a escrever. A entrega do trabalho final do curso está se aproximando.

A luz de vela tento fazer aquilo que o professor Dr<sup>o</sup> Guilherme do Val, numa das aulas de orientação deste trabalho nos disse. “Escrevam. Comecem a escrever.” Isto me reporta a pensar em escritos que, na minha trajetória de professor-aluno me deparei uma vez. Segundo SMOLKA escrever é um processo discursivo. Quando se escreve aprende-se a escrever e aprende-se sobre a escrita. É neste ato que,

segundo a autora, ganham força “...as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.” (SMOLKA, 1989,p.63.).

Procurar o fundamento para esta fala é algo, neste momento, engraçado. Não desconheço tais fundamentos, mas para busca-los, como dito anteriormente, uso uma lamparina e me sinto como aquele escritor.

Um caminhão parado na rua de casa perdeu o freio de estacionamento. Por sorte (a tragédia poderia ser maior), bateu num poste, que por sua vez caiu, provocando a falta de energia na quadra em que moramos.

A pouca luminosidade que agora tenho não me impede de escrever, pois a insônia me enche de idéias, de imaginação, que segundo DOBRÁNSZKY(1992,) é

“...uma atividade ligada as sensações. Não possuindo nem as sensações diretas, nem a coerência lógica do raciocínio abstrato, ela é uma faculdade intermediária: deriva das sensações e preliminar à atividade da inteligência, seu reino é o da aparência transitória da passagem, da imagem segunda.”.

A sábia experiência de meu pai, ou os anos vividos, possibilitou-lhe conseguir, através de um copo com água, óleo, barbante e cortiça, provocar chamas e iluminar mesmo que precariamente os ambientes de casa.

Porque escrevo nestas condições?

Porque preciso escrever. As palavras, já diziam os poetas, perdem-se ao vento e a escrita é o que legitima o pensamento humano.

A linguagem escrita explica

“...completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenoriza ao máximo e exige o que poderíamos designar por semântica deliberada-estruturação deliberada do fluir do significado.”. (Vygotsky, apud.SMOLKA, 1989,p.67.).

Fora a situação incomum na qual me encontro, penso que iniciar este memorial tem que ser através de minhas memórias, que incluem a minha infância, adolescência, juventude; para que possamos chegar aqui, agora, onde estamos.

Que estranho!

Quando terminar este memorial passados terão os dias. A energia terá voltado e estes escritos tornado forma em letras digitadas no computador, instrumento hoje necessário ao homem.

A informática e seus recursos tornam viáveis uma maior circulação de conhecimentos, através de uma linguagem que lhe é peculiar. É vivemos na era digital.

Dado o “*ponta-pé*” inicial para este trabalho as idéias, as de minha imaginação, tomam forma e começo aqui, a partir do próximo parágrafo, o que venho chamar de infância, momentos de experiência, de ser criança.

O que lembrar desse tempo?

Do real vivido me recordo das brincadeiras com meus primos; da bagunça (aos olhos dos outros) que fazíamos quando éramos pequenos. Hoje percebo que o bagunçar já não é um termo apropriado quando queremos denominar uma ação inerente a criança: o brincar com suas formas e suas organizações.

BENJAMIN, no séc. XIX, já nos dizia que “...os momentos de plenitude da infância e da adolescência se projetam como iluminações, como oportunidades de se redimir o mal estar na cultura adulta...”.(BOLLE apud. BENJAMIN:1892-1940). E isto só é realizado quando as crianças brincam, seja com seus brinquedos, seja com àqueles que forma em sua imaginação.

De novo vou a um tempo passado para justificar meu pensamento hoje.

Às vezes não nos falta só a física (a energia); mas alguém que transforme nossos pensamentos em palavras. Obrigado *BENJAMIN* por ter denominado tão perfeitamente o que penso sobre brincar.

Brincávamos nós, eu, meus primos e minha irmã, no quintal da casa da minha avó, como já dito, aos olhos do outro.

Por que para o outro bagunçávamos?

Porque diferentemente do olhar o ver conota, segundo CARDOSO (1988,p.348), no vidente uma certa discrição e passividade, ao contrário do olhar que remete, segundo o mesmo autor “...à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura da sua interioridade.” (CARDOSO,1988).

Aqui faço uma parada.

Você pode estar se perguntando:

“ - Como é que este professor com tão poucos recursos consegue buscar estes pensadores que legitimam sua fala?”

Pensando no memorial já havia selecionado alguns livros e textos que pudessem me auxiliar na escrita deste.

É verdade que não havia separado o livro da professora Dr<sup>a</sup> Ana Luiza B. Smolka, pois imaginava precisá-lo mais adiante .

Usei o recurso inventado por meu pai. Numa bandeja de alumínio peguei esta lamparina improvisada, que ainda não entendi, e fui até a estante de livros.

Ah! Livros de estante.

Se ali não estivessem como buscaria o que tens a me dizer?

Mas, mesmo buscando-os algo me mantém curioso: como é que a lamparina deu certo.

Confesso aqui que, do tempo em que estudei ciências no ensino de primeiro grau, nunca me deparei com uma lamparina assim. Será que nenhum dos professores de ciências tinham precisado dela como eu?

Mais que isto acredito que o nosso encontro não foi possível porque o ensino de ciências no primeiro grau não resolvia questões do cotidiano do aluno. Era um ensino centrado na visão científica, onde os conceitos eram transmitidos prontos e acabados. Mas, deixemos isto para frente.

Me deparo agora com outro problema.

Preciso parar e voltar no momento da pausa. Mas como, se a lamparina já está perdendo sua luminosidade e escrever já é algo praticamente impossível?

Seria este o problema dos escritores dos séculos onde a energia não existia?

Ah! Thomas Edson e sua maravilhosa lâmpada, onde estará agora!

Ah! Operários da companhia de energia, rápidos, me ajudem, as idéias fervilham no meu pensamento, mas já não tenho condições de continuar.

Perderei então o *continuum* destes escritos?

É evidente que não.

Estão aqui registrados e reiniciaremos com a minha infância e as brincadeiras com meus primos.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 - O BRINCAR: UMA FASE OU UM CONCEITO DA INFÂNCIA?

Antes de retomar sobre o proposto no capítulo devo dizer-lhe leitor que, antes de dormir ontem saí de casa, andei meio quarteirão e perguntei aos homens da companhia de energia sobre a previsão da volta da luz. Estava preocupado com a luz.

Difícil adivinhar o pensamento do outro se ele não evoca-o através da fala, mas presumo que tenham pensado:

*“ - Que rapaz inoportuno! Nós aqui trabalhando e ele vem nos perguntar se há previsão de quanto tempo voltará a energia. Vá dormir rapaz!”*

Bem, não sei se pensaram isto, mas o fato é que as três e trinta da manhã eles disseram-me que mais alguns minutos e tudo voltaria ao normal.

Oito e trinta horas da manhã. Retomo este trabalho de *escritura*.

Agora que tenho energia não necessito mais dela. Pelo menos por enquanto!

Talvez não fosse o computador, a luminosidade do dia, o lápis, meu caderno, meus amigos autores evocados nos seus escritos e as minhas idéias bastariam. Talvez nem falta da energia teria sentido.

Retorno ao texto para deixar aqui grafado as marcas da minha infância.

No entanto para que possamos entendê-la faz se necessário pensarmos sobre o brincar e seus processos. Pensar o brincar como algo próprio da infância e como algo construído historicamente.

Segundo Maisons-Latiffe (apud ARIÉS,1981), o conceito de infância teve, em diferentes épocas, conceitualizações diferenciadas, definindo o papel da criança e do adulto durante os momentos históricos pelos quais a sociedade passou.

Para o autor na velha sociedade tradicional a duração da infância era algo realizado apenas ao início do seu “controle físico”. Poderíamos dizer que a criança era transformada neste período em um homem jovem.

Segundo ARIÉS(1981) “... a sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente.”, uma vez que a criança desenvolvia uma aprendizagem junto aos adultos. Para o autor a criança aprendia “as coisas” ajudando fazê-las, o que colocava a criança numa espécie de anonimato.

Num âmbito maior poderíamos afirmar que já neste período da história tinha-se como idéia que ao olhar o outro fazer algo é que se aprendia. Mais que isto podemos inferir a idéia de que a relação mestre-aprendiz já estava presente neste período da formação da criança, que aprender era algo que recebia-se pronto e organizado.

Segundo CARRAHER(1992), já na idade média encontramos exemplos de instrução que demonstram a aceitação dos modelos tradicionais de educação, onde o papel dominante do mestre em relação ao aprendiz dava-nos a conotação correta da idéia de que se aprende com as informações que o outro é capaz de nos conceder.

Na velha sociedade a função da família consistia em apenas conservar os bens, as práticas comuns de um ofício, a ajuda mútua.

Somente no século XVII é que o desenvolvimento da infância modifica-se.

Com o surgimento da escola, surge também a aprendizagem como meio de educação. A criança, agora separada do mundo adulto passa por um processo de

escolarização, marcando o que ARIÉS denominou como, o início da moralização do homem.

Tais idéias nos remete a pensar o brincar como algo concedido à criança quando estas, em conjunto, vão delineando uma maneira de se expressarem. Neste sentido o brincar poderia ser definido como uma das linguagens que a criança utiliza quando necessita fazer entender-se, primeiro entre elas, porque culturalmente “criança brinca com criança”.

Segundo WAJSKOP(1995) “... o brincar constitui um fato social e refere-se a determinada imagem da criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicos.” o que nos faz compreender a brincadeira como uma atitude não só mental, mas uma linguagem específica baseada nos significados que tal grupo a atribui, através de signos e sinais próprios deste.

Se antes da escola o brincar não estava presente isto deu-se ao fato de que em algum momento da sociedade as crianças não tiveram chances de se encontrarem, pois como nos afirma ARIÉS(1981) havia um distanciamento entre infância e adulto apenas até o momento dos controles motores do menor; período exatamente definido por Piaget<sup>1</sup> como o momento de formação do símbolo na criança.

Para FLORESTAN FERNANDES(2004) a cultura infantil é constituída de “... elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizada por sua natureza atual , distinguindo nela uma educação da criança, entre crianças e pelas crianças.”.,embora o autor não desconsidere os fatores de inserção da cultura dos adultos.

---

<sup>1</sup> À esse respeito ver WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget, 3ª edição, SP., Pioneira, 1995.

Constatamos então que, ao se reunirem as crianças encontram diferentes maneiras de representarem seu pensamento, manifestando-o numa linguagem simbólica, onde a fala, a imitação, o desenho, as imagens e o brinquedo marcam uma modalidade representacional que, segundo Piaget (apud WADSWORTH,1995) declina-se quando a criança já é capaz de raciocinar com a lógica. Para o autor a linguagem simbólica permite a evocação representativa dos objetos e dos acontecimentos.

Ao se formarem as trocinhas<sup>2</sup> , que para FERNANDES (2004) são oriundas da condição de vizinhança, surge nas crianças o desejo de brincar. Para o autor tal fator é o que condiciona os contatos entre os indivíduos do grupo, delineando os aspectos do brincar.

---

<sup>2</sup> Este conceito é desenvolvido por Florestan Fernandes. A esse respeito ver FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. Pró-Posições. Revista da Faculdade de Educação/Unicamp: vol.15, n.1(43)-jan/abr.2004.

## 2.1.1.1 - BRINCANDO NUM ESPAÇO NÃO

### ESCOLAR:

#### Quem orienta a brincadeira?

*“-Boca do forno!  
-Forno!  
-Furtaram o bolo!  
-Bolo!  
-Farão tudo o que seu mestre mandar?  
-Faremos tudo, tudo, tudo...”  
(autor desconhecido)*

Brincar com meus primos sempre foi algo prazeroso, uma vez que, ao convivermos uns com os outros, construíamos formas próprias de brincar.

O brincar, num grupo onde o etário coloca os sujeitos numa mesma condição de estágio de desenvolvimento<sup>3</sup> explica hoje para mim o quanto as interações entre os pares são importantes quando necessita-se da construção de conceitos ou regras, que dentro de um grupo vão delineando as condições de unificação e fortalecimento do mesmo e de suas relações interpessoais.

O brincar era algo proposto quando nos juntávamos ali, no quintal da casa de minha avó. O comando das brincadeiras dava-se em função daqueles ou aquele que propunha do que brincar. Para que elas surgissem bastava simplesmente estarmos reunidos, diferentemente do espaço escolar, onde o adulto, representado na figura do professor, decide como e quando as crianças devem brincar, colocando-se este como o parceiro social para que as brincadeiras surjam.

Segundo YANSSEN (1998) *“Ao interagir com seus coetâneos a criança aprende a compartilhar e a cooperar com o outro, não porque este é maior, “sabe*

*mais” ou porque exerce autoridade sobre ela.”* Para a autora as relações entre os iguais contribuem para constituição do ser social, o que contribui para a constituição de grupo, no meu caso facilitado pelos laços parentais.

Ao longo da minha experiência como professor de educação infantil noto que as atividades de rotina da escola (o comer, o banhar-se, o fazer atividades) tomam um grande espaço do dia da criança, sendo os momentos de brincar algo feito quando previsto pelo professor, geralmente nos momentos de playground, onde o professor simplesmente observa o movimento das crianças que brincam organizadas por si mesmas num espaço que, dentro desta rotina, lhes é concedido.

Embora saibamos da importância do brincar, que hoje tem sido muito discutido por diversos autores, tal concepção coloca-se ainda como algo que as crianças realizam na escola como num momento de descanso. Elas brincam porque já fizeram a atividade do dia, a lição proposta ou o conteúdo que o currículo propõe.

Sobre este aspecto algumas considerações são passíveis de serem feitas.

A primeira delas refere-se à questão dos currículos. Muitas das vezes estes são elaborados desconsiderando-se os sujeitos aos quais eles se destinam.

Em sua maioria são elaborados por especialistas que não estão no cotidiano escolar, e, portanto não participam das singularidades de cada comunidade na qual a escola está inserida.

Há que se considerar também que tais especialistas fragmentam o currículo e o elaboram segundo uma visão dissociada do contexto cultural. Muitas das vezes esses currículos, feitos nos gabinetes, são projetados por *experts* e, segundo ARROYO (apud MOREIRA,1990 ), são utilizados pelos professores de maneira simplificada, chegando a estes por intermédio dos supervisores de ensino. Os

---

<sup>3</sup> refiro-me aqui aos estágios de desenvolvimento de Piaget. A esse respeito ver PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.

professores aplicam técnicas e metodologias que, em sua prática muito pouco interessam aos educandos.

Um segundo ponto que devemos considerar é sobre o como se dá a brincadeira no espaço escolar. Embora como dito anteriormente, ela ocorra em momentos concedidos pelo adulto, geralmente o professor, muito se houve das reclamações de que as crianças se dispersam e conversam muito entre si, atrapalhando, em alguns momentos, as atividades a serem realizadas dentro da sala de aula.

Sobre este ponto outros dois questionamentos se fazem. Um deles no tocante as atividades que são propostas.

O interesse e a motivação das crianças se relacionam aos seus desejos e necessidades intrínsecas que, conforme a idade ou o estágio de desenvolvimento em que elas se encontram, tornam-se interessantes ou não.

Segundo MANTOVANI DE ASSIS (2002) há que se trabalhar na escola um ambiente propício para a criança satisfazer sua curiosidade natural. Para a autora os interesses intrínsecos e seus valores precisam ser considerados, a fim de que a criança seja capaz de realizar as atividades e perseverar nelas até concluí-las, realizando-as com prazer.

Uma outra questão que se coloca está relacionada ao fato de que as crianças não pedem autorização para o adulto quando necessitam interagir entre elas. O adulto não anula o papel das trocas sociais entre as crianças e tais interações ocorrem de maneira que nem sempre o adulto participe.

Sendo assim o dilema em relação ao brincar e o seu propósito revela o brincar como algo difícil a ser definido. Seja num espaço formal ou não, e aqui o formal representado pela escola, as crianças brincam, fazendo com que aceitemos o

brincar como algo natural de nossa vida, tendo valor tanto para as crianças quanto para os adultos. Para BRUNER [s.n.t.] o brincar deve ser visto como um processo, sendo sua característica principal não o seu conteúdo e sim o seu modo. Para este autor o brincar é uma abordagem à ação e não uma forma de atividade.

## CAPÍTULO 3

### O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

#### 3.1 O ENSINO FUNDAMENTAL

Durante meu processo de escolarização, que durou no ensino fundamental oito anos, algumas experiências deram a medida exata de como o processo ensino-aprendizagem é uma das formas com as quais o ESTADO constrói as ideologias necessárias à manutenção de um *status quo*.

As políticas públicas definem em diferentes épocas que tipo de cidadão quer formar, utilizando para isto a escola, que é o meio facilitador para a formação em massas.

Ao iniciar meus estudos na escola pública, exatamente no início da década de 80, a escola apresentava-se aos alunos, e a mim, como o meio necessário à construção de um cidadão alfabetizado. Ler e escrever sempre foram valorizados socialmente, tendo suas raízes na necessidade primeira de registro do homem, através de símbolos construídos por eles.

A escola surge posteriormente como uma forma de transmissão da cultura produzida pelo homem e da necessidade então, de educa-lo.

Neste sentido podemos afirmar que a escola tinha em seu papel a função de fazer comunicados e não comunicação, uma vez que, ao importar modelos europeus de ensino trazidos à nós pelos jesuítas, impunha uma cultura transplantada.

Ao chegar na escola deparei-me com uma situação desconhecida, nova para mim.

É evidente que não desconhecia o universo escolar, uma vez que amigos e primos mais velhos e até mesmo meus pais já haviam me preparado para o início da escolarização.

Ao ingressar na escola alguns conhecimentos já havia construído, embora isto não tivesse relevância naquele momento. Uma tia minha, com um conhecimento baseado no senso comum, já havia me ensinado a escrita de meu nome e a leitura de algumas vogais, o que me dava uma certa segurança.

A minha experiência escolar iniciava-se ali. Numa sala de aula onde olhos ávidos de conhecimento esperavam as ordens dadas pela professora.

Diferente de algumas crianças eu não havia freqüentado pré-escola, até porque neste período (década de 1980) estas serviam aos alunos cujo as mães não tinham com quem deixar seus filhos ao saírem para trabalhar e eram mantidas, segundo ROSEMBERG (1992) por instituições privadas, tendo um caráter meramente assistencialista e também a função de antever os conhecimentos do período escolar subsequente, preparando o aluno para o ingresso na primeira série.

A professora, uma senhora apresentável, representante de um período histórico onde ser professor era algo valorizado socialmente<sup>4</sup>, iniciou o processo de ensino num acolhimento onde o lúdico assegurava a estabilidade emocional naquele ambiente. Vale lembrar que o lúdico restringia-se ao canto de músicas infantis, geralmente àquelas aprendidas na educação pré-escolar.

Com exercícios motores de prontidão tal professora baseava-se numa concepção onde, antes de aprender a ler e escrever, os alunos precisariam desenvolver movimentos motores de coordenação.

---

<sup>4</sup> A professora em questão estava prestes a aposentar-se. Ela havia sido professora de minha mãe nas séries iniciais, na década de 1950.

O conhecimento apresentado por ela era algo distante do cotidiano e apresentado de forma seqüencial, partindo do simples para o complexo. Ler e escrever restringia-se a decodificação de símbolos, sendo utilizada para isto a cartilha Caminho Suave, de autoria de Branca Alves de Lima.<sup>5</sup>

Uma das questões que me recordo foi quando, depois de já adaptado nas salas de aulas, nós alunos iniciantes, fomos mudados de sala, e (re) classificados mediante uma avaliação dos professores da primeira série. As turmas, seriadas, tinham também dentro destas séries uma outra classificação. Eram distribuídas em turmas A,B,C, D e assim sucessivamente sendo a turma “A” considerada a mais forte. Tal classificação colocava os alunos num processo discriminatório, além do fato de já evidenciar a concepção de avaliação que a escola, e portanto a professora tinha.

Ao classificar os sujeitos o processo avaliativo já demonstrava inicialmente que através dele é possível separar os capazes e os incapazes. Num âmbito maior podemos afirmar que a avaliação “(...) insere-se no sistema de ensino como um mecanismo que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares.” (PERRENOUD,1984,apud CAMARGO,1998).

Assim transcorreram os oito anos de ensino básico. Avaliações que mediam a retenção de conteúdos adquiridos; conhecimentos prontos e acabados perpetuados como científicos e grafados nos livros didáticos que compunham as leituras feitas. Seus capítulos revelavam a mesma concepção dos professores: a de que o conhecimento parte do simples para o complexo.

---

<sup>5</sup> Por se tratar de uma cartilha utilizada na década de 80 não foi possível localizar a edição e o ano de publicação.

A vida? A vida transcorria a margem da escola, num processo marcado pelas vivências cotidianas e os conflitos sócio-político e econômicos que pareciam não interferir na escola. A vida na escola era diferente do vivido fora dela.

Raramente encontrávamos um professor que tivesse uma postura diferenciada, uma postura que considerasse o cotidiano do aluno e provocasse nele uma necessidade ou desejo em querer saber.

Neste processo conseguia, ao término de oito anos, galgar a primeira etapa de seleção social: a conclusão do ensino fundamental. Infelizmente muitos ficaram no processo, expulsos da escola pelos seus mecanismos de exclusão: a reprovação, a expulsão e a evasão, que marcam até hoje o funil da escola pública.

Ao concluir o ensino fundamental eu já sabia o que queria ser. Tinha um modelo de professor que me fascinava, onde o bom professor, e até então havia tido muitos, era aquele que, além de manter a disciplina em sala era capaz de cumprir com os conteúdos mínimos exigidos.

### 3.1.1- O ENSINO DE SEGUNDO GRAU: O ALUNO DO PERÍODO NOTURNO

Ao término do primeiro grau uma das questões que me fazia era que rumo tomar no ensino de 2º grau.

Embora tivesse em mim o desejo de ser professor as relações sociais me impunham uma realidade da qual não podia fugir: já havia completado quatorze anos e, portanto, para o mercado capitalista era força de trabalho em potencial.

As relações de trabalho delineiam o caminho a ser seguido pelos indivíduos, que muitas vezes não podem optar por aquilo que desejam, mas sim pela exigência do mercado. Vender a minha força de trabalho era necessário para que pudesse competir numa sociedade capitalista, onde o monetário, ou a moeda, ditam as regras do mercado, distinguindo segundo Marx a classe dos trabalhadores das dos proprietários ou donos do capital.

Com relações antagônicas o social se divide em classes, onde o ter representa o poder de cada uma, estabelecendo, nos mais diversos níveis sociais, o que COSTA (1987), denomina como relação social, que para a autora existe desde o surgimento da sociedade privada, colocando cada qual em seu lugar.

No que se refere à educação as escolhas no campo do trabalho refletiam no trabalhador a ser formado, sendo a escola mais uma vez a forma ideal para tal. Embora pensemos que as relações de desigualdade estejam somente no campo de trabalho e suas relações econômicas, sociais e políticas; tais diferenças “(...) não se reduzem a uma diferença quantitativa de riquezas, mas uma diferença de existência.” (COSTA, 1987:80). Para tal autora os indivíduos de uma mesma classe social

partilham de uma mesma situação de classe, que segundo ela inclui valores, comportamentos, regras de convivência e interesses.

“Na verdade,[...] cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos (...)” (DURKHEIM,1978), de forma que tal educação não oferece aos indivíduos as escolhas a serem feitas.

Esta afirmação explica para mim os sujeitos que ali, no ensino noturno se encontravam.

Muitos, assim como eu, não tinham escolhas a serem realizadas. Necessitavam da inserção no mercado de trabalho e a escola seria um veículo para este, até porque numa perspectiva liberal a capacidade pelo sucesso ou insucesso está no sujeito, cabendo à ele os caminhos a serem trilhados.

Sem muitas opções, acabei então me matriculando no ensino secundário de um colégio público de muito prestígio no município de Campinas, onde resido desde que nasci.

Trabalhava o dia todo como auxiliar de escritório e, ao término do dia, cursava o ensino de segundo grau no período noturno.

Meu projeto de formação estava por hora abandonado. Pelas exigências sociais e suas relações a mim impostas não tinha outra alternativa.

Sobre o ensino noturno o que me recordo é que as aulas pouco se diferenciavam da estrutura de ensino do primeiro grau. O paradigma educacional parecia ser homogêneo. Os professores ensinavam do mesmo jeito, os alunos fingiam que aprendiam, tendo como facilitador os mitos que envolvem o ensino noturno, sendo um deles o de que por trabalharem o dia todo os alunos, mais cansados, necessitavam de uma ajuda do professor que lhe facilitava o modo de

aprendizagem, como que dizendo serem estes alunos menos capazes que aqueles que cursavam o colégio nos períodos matutino e vespertino.

Para CARVALHO(1984) os alunos do ensino noturno são vistos de forma negativa pelos professores, justificando a forma mais generosa com que exerciam a docência.

Mais uma vez a escola exercia seu papel de aparelho de distribuição dos indivíduos em categorias sociais, onde a metodologia ou as práticas pedagógicas, consagram as diferenças nas oportunidades de acesso.

Em meio a este contexto fui cursando o ensino clássico de segundo grau até ser aprovado no final do ano letivo.

No início do ano letivo seguinte tive então o conhecimento de um curso de formação de professores onde os alunos estudavam o dia todo e recebiam uma bolsa de estudos como ajuda de custo, sendo esta no valor de um salário mínimo vigente.

Enquanto mercadoria, vendia minha força de trabalho pelo valor ditado pelo mercado, o que não diferenciava do proposto pelo CEFAM<sup>6</sup> em termos dos valores da bolsa de estudos oferecida.

Estava ali o começo da concretização do sonho de ser professor. Imediatamente abandonei os estudos no colégio em que estava e, após o processo seletivo me matriculei naquele curso.

---

<sup>6</sup> O CEFAM , Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, funcionava em período integral e destinava-se à formação dos professores do ensino pré-escolar e das séries iniciais.

## CAPÍTULO 4

### O CEFAM – MUITO MAIS QUE UMA FORMAÇÃO METODOLÓGICA: UMA ESCOLA PARA A VIDA.

#### 4.1 – CEFAM : ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O CEFAM começou a funcionar a partir do ano de 1988, tendo ele algumas características que o diferenciava dos demais cursos de formação de professores à nível de segundo grau.

Uma proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o CEFAM tinha um processo seletivo diferenciado, tanto no que se refere a seleção de professores quanto na de alunos.

Para ingressar no CEFAM, os alunos deveriam ser 50% provenientes da rede pública de ensino e ter cursado o ensino noturno. Os outros 50% eram divididos entre os alunos provenientes da rede pública diurna e das escolas privadas. Por funcionar em período integral os alunos matriculados no curso recebiam, como dito no capítulo anterior, uma bolsa de estudos, o que vetava, pela própria estrutura, as possibilidades do aluno trabalhar num outro período. Estas diferenças demonstravam, segundo PASSOS (1995), uma preocupação do governo estadual com a qualidade do curso de Magistério que eram oferecidos pela rede oficial no período noturno.

Os professores, para atuarem nestes centros de formação<sup>7</sup>, passavam por um processo de avaliação , tendo que entregar um projeto de ensino contendo inclusive suas experiências profissionais.

A jornada de trabalho do professor também era diferenciada dos demais professores do ensino oficial do estado. Tal jornada era composta por:

- a) HORA/AULA
- b) HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO
- c) HORA ATIVIDADE

As horas/aulas e as de trabalho pedagógico eram realizadas nos Centros, sendo esta última 50% da primeira. As horas atividades poderiam ser realizadas fora do espaço dos Centros e destinavam-se a preparação de aulas e busca de materiais pelos professores.

No decorrer do seu funcionamento algumas mudanças ocorreram em relação à carga horária do professor.

Os CEFAMs tinham também um coordenador pedagógico que, nos mesmos moldes dos professores, era selecionado.

A grade curricular do curso era diferenciada, tendo além da Habilitação Específica para o Magistério, um currículo extra, denominado enriquecimento curricular, o que viabilizava inúmeras atividades extra-classe.

---

<sup>7</sup> Os CEFAMs foram criados simultaneamente em vários municípios do estado de São Paulo.

## 4.2 – A FORMAÇÃO DO ALUNO – PROFESSOR

A formação do aluno, futuro professor, pelo CEFAM – Campinas, provocou em mim, inicialmente, um abismo.

O ingresso no curso e as primeiras aulas quebravam o paradigma que eu, enquanto aluno, construía sobre escola e suas relações: o papel do professor, do diretor, o lugar do aluno no espaço escolar.

As primeiras aulas demonstravam que os professores que ali estavam tinham algo que os diferenciava dos demais que a minha experiência escolar já havia presenciado, mas o quê ?

Ao poucos fui percebendo que o motivo que os reuniam ali era, inclusive, porque acreditavam na qualidade do ensino público. Embora muitos também fossem professores de escolas particulares eles não tinham uma conduta que discriminasse, no sentido preconceituoso, os alunos de ambas esferas (a pública e a privada.).

Para os professores embora as condições da escola pública não fossem as mais adequadas, e isto envolve o papel do Estado enquanto aparelho ideológico, eles tinham em sua postura o visível comprometimento com a formação daqueles futuros professores. Isto era constatado pela maneira com que planejavam as aulas e pela seleção dos materiais de estudo.

No transcorrer das aulas quando comparava o que estudava com a formação que minhas primas tinham<sup>8</sup> já percebia que o diferencial dos cursos era nítido.

No CEFAM havia por parte dos professores uma preocupação em vincular o curso às realidades sócio-econômica e culturais dos alunos, sendo este curso algo que ia constituindo-se como histórico. Se por um lado havia uma preocupação com o

currículo, no outro pólo estava a vida cotidiana dos alunos, envolvidas pelo seu aspecto político. Para DEMO (1994) a prática em educação refere-se à competência inovadora e humanizadora do sujeito, que para o autor é histórico. Nesta perspectiva, manejar e produzir conhecimento é inovador e primordial, decidindo, mais que outros fatores, cidadania e competitividade.

Sendo assim a educação funciona como o suporte para que o sujeito construa seu conhecimento, mas, de posse dele, o utilize na resolução dos conflitos cotidianos. Esta para DEMO (1994) é a base da sociedade educada, que ao manejar seus conhecimentos exerce a cidadania enquanto ato político, composta portanto, *“(...) de cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico, coletivamente pretendido, sobretudo desenvolver, maximamente, a oportunidade histórica disponível.”(DEMO, 1994,p.47).*

Parece serem estas as idéias que moviam a prática daqueles professores.

O fato de não darem “receitas prontas” deixava-nos por vezes inconformados. A dúvida enquanto alunos era : como daríamos aulas se não tínhamos o como fazer?

A prática dos professores nos remetia à leituras, produção de texto, re- escrita de textos, discussões e reflexões coletivas e individuais, dando-nos a proporção exata de que o conhecimento teórico reverte na prática dos sujeitos.

Esta relação teoria-prática ficou clara para nós alunos quando começamos a participar de eventos que comumente alunos dos cursos de magistério de outras instituições ainda não participavam. Congressos, palestras, seminários, encontros relacionados à educação, e portanto, à sociedade, contribuía para a nossa formação enquanto sujeitos e professores.

---

<sup>8</sup> Durante o período em que cursei o CEFAM duas primas minhas cursavam em outras duas escolas públicas tradicionais do município de Campinas o Magistério oferecido por aquelas instituições.

No campo político, travamos embate com as questões sociais (eleições, processo de *impeachment* do presidente e das próprias mobilizações dos alunos do CEFAM, que lutavam por questões estruturais do curso); delineando o processo educativo enquanto ato político, e por isso objeto de ação e transformação social.

A postura do aluno-professor era constituída com base nas experiências práticas do curso aliado à teoria da sala de aula.

Nesta discussão de que a teoria é uma e a prática é outra, fomos, alunos do CEFAM, brindados com o oposto, o que me faz afirmar que a teoria reflete a prática do sujeito, e mais ainda, as concepções de mundo, homem e sociedade é que indicam as ações que os sujeitos são capazes ou não de tomarem.

Crucialmente os professores do CEFAM deram significação ao ato de ensinar. Este ato tem que provocar no sujeito uma desmobilização, um conflito que o mova em busca de alternativas sejam elas em quais campos forem.

## CAPÍTULO 5

### EM BUSCA DO MERCADO DE TRABALHO

#### 5.1 - A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Após formado pelo CEFAM (isto se deu em dezembro de 1992) saí em busca de mercado de trabalho.

Minha primeira tentativa foi fazendo cadastros nas delegacias de ensino<sup>9</sup>, que admitiam professores como substitutos ou estagiário, sendo este último um profissional com vínculo empregatício ao governo estadual.

Até pela formação dada pelo CEFAM vislumbrava o ensino superior e neste mesmo período tentava uma vaga na universidade. Minha primeira opção foi pelo ingresso na universidade pública de Campinas, a UNICAMP, mas infelizmente a forma de seleção me excluiu do processo de ingresso. A universidade pública, por ser muito concorrida, selecionava os alunos com conhecimentos que, infelizmente o curso de magistério, embora de muita qualidade, não havia me capacitado.

Restou-me então a tentativa de ingresso na universidade privada, ajudado pelos meus tios que custearam a minha matrícula.

Infelizmente tranquei a matrícula no curso de Pedagogia, uma vez que não havia conseguido emprego para custeá-lo.

Ironicamente no mês seguinte ao trancamento de matrícula na universidade consegui ingresso como estagiário numa escola oficial no município de Valinhos. Era o início da construção da minha vida profissional.

---

<sup>9</sup> No Estado de São Paulo as escolas oficiais eram divididas em DELEGACIAS DE ENSINO as quais supervisionavam, dando-as suporte para funcionamento.

Nesta escola eu era estagiário, cabendo a mim, durante o período de 5 horas-aula, exercer algumas atividades na escola e, na falta de professores substituí-los. Durante dois anos trabalhei então nesta Unidade Escolar (U.E.).

Uma das questões que mais chamava a minha atenção é que, embora da rede oficial de ensino, os professores tinham em sala de aula uma prática que não condizia ao proposto pelo currículo oficial.<sup>10</sup>

Sobre a minha conduta quando substituíva algum professor os colegas teciam comentários do tipo : “ *Quando comecei também tinha essa empolgação...*”

Sobre minha prática, embora ainda inicial, percebia uma concepção diferenciada, principalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Neste período fui indicado por uma amiga para substituir na prefeitura de Valinhos uma professora que tiraria licença.

Como não tinha concurso nesta prefeitura os professores eram selecionados mediante um currículo que era entregue à diretora da Secretaria de Educação Municipal.

Ao levar meu currículo tal diretora me propôs por três meses assumir a docência em uma sala de educação de jovens e adultos, no período noturno, por motivo de afastamento da professora.

A escola em que fui trabalhar ficava na zona rural do município e para chegar até lá fazia um longo percurso de ônibus, por estradas não asfaltadas, por sinal mal conservadas.

Durante estes três meses trabalhava de manhã na escola estadual, me dirigindo à noite para o trabalho com os jovens e adultos.

---

<sup>10</sup> O currículo oficial de ensino do Estado de São Paulo publicava cartilhas com as propostas mais recentes do governo, embasadas em pesquisadores de diferentes áreas que produziam tais cartilhas sob a orientação da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) , órgão oficial do Estado.

Embora não tivesse experiência nesta área, e não me recordo do meu curso ter abordado sobre a educação de jovens e adultos, sabia que a oportunidade que estava tendo seria única e deveria portanto tirar dela tudo o que fosse possível.

Ao entrar em sala de aula percebi que aqueles alunos tinham um profundo respeito pela figura do professor, e um enorme vínculo com a professora afastada. Após nos situarmos disse-lhes que ficaria até a titular da sala melhorar sua saúde, o que provocara o seu afastamento.

As aulas transcorriam dentro da normalidade. Os alunos, enfileirados, esperavam os comandos que eu, detentor do conhecimento pudesse lhes transmitir.

De olhar as atividades desenvolvidas até ali percebia que a professora considerava que aqueles alunos aprendiam assim como as crianças: de forma passiva e com a permissão do professor. Percebia também que as atividades elaboradas por ela não considerava o fato de que seus alunos não eram mais crianças, além de serem descontextualizadas do cotidiano deles. O que fazer então?

Embora não concordasse com a metodologia da professora não sabia ao certo como agir. Durante os três meses dava aula para eles como se estivesse numa sala de crianças. Os conteúdos eram retirados de um livro didático que a professora havia me deixado e não provocavam no aluno a tal desmobilização mencionada no capítulo anterior, item 2.

Ao final do período letivo meu vínculo empregatício com a prefeitura estava rompido.

## 5.1.1 – O RETORNO À SALA DE AULA:

### Um universo desconhecido.

No início do ano seguinte a diretora da Secretaria de Educação de Valinhos ligou-me oferecendo uma sala de educação infantil.

Segundo ela esta sala era denominada vaga, ou seja, não tinha um professor titular.

Tive uma enorme surpresa, pois não me via professor de crianças pequenas. Pedi que me desse um tempo para pensar na proposta, mas ela alegou que não dava para esperar: era pegar ou largar!

Eu estava ainda como estagiário na escola estadual e este vínculo empregatício era interessante.

Após exonerar meu cargo de estagiário no Estado iniciei minha experiência na educação infantil numa escola localizada no mesmo prédio onde já havia dado aula para a turma do noturno.

Esta escola de educação infantil funcionava com apenas duas salas de aula num espaço cedido por uma escola estadual.

Embora acredite numa concepção de educação onde a interação social exerça um papel importante na constituição do sujeito, o encontro com crianças maiores (algumas já adolescentes), dificultava o acesso livre das crianças pela escola, tendo elas que andarem sempre ao lado do professor.

Ao iniciar o trabalho nesta EMEI<sup>11</sup> tinha uma turma de trinta alunos com idade de 5 anos em média.

---

<sup>11</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

De posse dos conhecimentos adquiridos no curso de magistério e a pouca experiência que já tinha, esta era efetivamente a minha primeira turma.

Durante os anos de 1991 e 1992 havia feito o curso do PROEPRE<sup>12</sup> e imaginava ser capaz de pô-lo em prática.

Ao ingressar na sala organizei o ambiente levando em consideração o período de desenvolvimento daquelas crianças dentro de uma perspectiva piagetiana. Elas precisavam agir sobre os objetos, interagir com seus pares e adultos para que, num processo de adaptação e assimilação<sup>13</sup> construíssem seus conhecimentos.

As efetivas trocas com as crianças demonstravam para mim uma certa dificuldade em relação à disciplina em sala de aula. Como professor construtivista não cabia à mim impor regras e limites com aquelas crianças. O tempo todo discutia com o grupo as decisões a serem tomadas e, embora elas concordassem, não efetivavam o proposto.

Ao sentar com o grupo levantava os pontos que achava não funcionarem e propunha às crianças que me ajudassem nas soluções.

Para ALESSANDRINI (apud VINHA,2001) muitas das vezes o professor transforma os silêncios em concordância, validando um pensamento seu ou de alguns do grupo.

VINHA (2001) nos chama a atenção para o fato de que as regras, quando não legitimadas internamente por uma necessidade do sujeito, geralmente não são cumpridas, pois não há um compromisso ou envolvimento com tais normas.

---

<sup>12</sup> Este curso é de autoria da prof.Drª Orly Z. Mantovani de Assis e nestes anos fora ministrado numa instituição privada do município de Campinas que estava implantando o Programa de Educação Pré-escolar.Tem como concepção a Teoria Construtivista de Jean Piaget.

<sup>13</sup> Segundo MANTOVANI DE ASSIS (1989) o processo de assimilação e acomodação dão condições aos sujeitos de se adaptarem ao meio em que vive.

O fato é que, embora tivesse uma teoria que indicasse os caminhos a serem percorridos, só ela não era suficiente para o domínio em sala de aula. Sem disciplina minha sala de aula era o verdadeiro caos, o que me causava um sentimento de impotência, gerando a idéia de que realmente eu não tinha competência para trabalhar com crianças pequenas. Frente a este fato comuniquei à coordenadora responsável pela EMEI que, após o recesso não voltaria para dar aulas.

Neste momento, com uma expressão de espanto uma das amigas de grupo, que já tinha quinze anos de sala de aula, me entrevistou dizendo que ela admirava muito a minha postura. Segundo esta professora eu era “*bem legal*” com as crianças, mas eu negociava com elas “coisas” que não deveria negociar. Ora, os anos de experiência daquela professora e um olhar reflexivo sobre a minha ação causou em mim uma tomada de consciência<sup>14</sup> que, se não fosse o seu olhar, talvez jamais tivera retornado aquela sala de aula.

No semestre seguinte consegui alguns avanços com o grupo, revendo a minha postura quanto às regras que elaborávamos.

A metodologia desenvolvida na minha sala de aula e os fundamentos teóricos que embasavam minha ação pedagógica me oportunizaram ser convidado por uma coordenadora que fazia supervisão nas salas de educação infantil para trabalhar numa equipe de educação especial, fato este que relatarei mais adiante.

---

<sup>14</sup> A tomada de consciência é um conceito desenvolvido por Piaget. A esse respeito ver PIAGET, Jean. A Tomada de Consciência. S.P., Melhoramentos, ed. da Universidade de São Paulo, 1997.

### 5.1.1.1 – A AMPLIAÇÃO DE JORNADA:

#### Uma necessidade de complementação de rendas.

Embora o título proposto no item que inicio se relacione a ampliação da jornada de trabalho do professor enquanto uma necessidade de complementação de rendas não vou me ater aos fatores sócio-econômicos, culturais e portanto históricos que envolvem este assunto.

A minha ampliação de jornada na prefeitura municipal de Valinhos deu-se primeiro pelo fato de estar ali, na escola que surgira uma sala de aula no ensino supletivo noturno.

Como dava aula no período da tarde e já havia assumido uma turma naquela escola por um período curto, mas que já contava como experiência, foi me oferecido tal sala.

Para mim era um desafio que estava surgindo. Pelo pouco tempo que estivera no ensino noturno algumas questões me deixaram com uma lacuna de respostas, sendo uma delas como o adulto aprende os conhecimentos que deveria já ter construído num outro estágio de desenvolvimento.

Sabia que ensiná-los como crianças não era possível! Eram adultos e adolescentes. Como então se daria este processo de formação?

Novamente estava a procura de respostas.

## CAPÍTULO 6

# CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Ao iniciar o trabalho com a educação de jovens e adultos tinha uma sala de aula com 22 alunos com idade média de 16 anos.

A turma cursava a terceira e quarta séries do ensino fundamental e, como proposta do ensino supletivo, cada série corresponderia a um semestre de estudos.

Localizada na zona rural de Valinhos, como já citado no capítulo anterior, os alunos desta escola tinham características diferentes dos alunos de outras professoras que também lecionavam na rede municipal.

Embora já tenhamos mencionado sobre os mitos que envolvem o ensino noturno, este curso, em especial esta escola, tinha uma clientela que trabalhava o dia todo na lavoura das chácaras vizinhas e, à noite dirigiam-se para os estudos.

Muitos dos alunos caminhavam um longo período até chegarem a escola. Outros usavam o transporte coletivo que era subsidiado pela prefeitura. No final do período de aula reservava 10 minutos para a distribuição dos passes escolares. Esta distribuição era feita diariamente por determinação da Secretaria de Educação e, no final do mês, apresentava uma planilha para a retirada dos vales-transporte do mês seguinte.

Tendo uma situação econômica bastante difícil, pois eram empregados das chácaras, estes alunos recebiam o material escolar da prefeitura, que tinha uma verba destinada para este fim.

A frequência média era em torno de 18 alunos, pois durante o período de colheita muitos faltavam às aulas.

Não havia um currículo específico para o trabalho com jovens e adultos, embora a coordenadora do curso sempre trouxesse contribuições e reflexões durante os encontros que eram realizados com o grupo de professores.

Nestas reuniões os professores com mais experiências sugeriam atividades e formas de desenvolver com os alunos os conhecimentos necessários à uma formação de qualidade.

Os professores ali reunidos refletiam sobre sua ação pedagógica e buscavam alternativas para equacionar os problemas enfrentados por alunos e professores no que se refere às dificuldades de aprendizagem.

Aqueles alunos não compreendiam os conteúdos trabalhados e as técnicas utilizadas não surtiam efeito.

Para LÜDKE (s.d.) embora seja indispensável a reflexão sobre a prática baseada na teoria, isto não é suficiente para orientar os professores na direção dos problemas a serem enfrentados no trabalho docente. É preciso que

*“(...) o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos de seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça.” ( LÜDKE, [s.n.t.]*

Talvez estivesse nesta conceituação de LÜDKE as respostas para o trabalho com aquele grupo de jovens e adultos.

Diferente do que haviam presenciado até ali, o conhecimento para aqueles sujeitos deveria causar uma transformação, o que nos remete a pensar que apenas a transmissão dos conhecimentos escolares era muito pouco.

Minha prática docente então foi construída por um caminho onde o incerto tornava-se certo. Cada dia de aula era uma conquista, para mim e para aqueles alunos, que se comprometiam com um estudo que agora, fazia relações com o seu cotidiano e as dificuldades encontradas.

Os alunos já não tinham mais que memorizar mecanicamente a descrição dos objetos, do conhecimento, mas sim apreender sobre sua significação. Davam eles, e eu, significado a algo que anteriormente parecia-nos distante: de que o conhecimento vivido cotidianamente pode estar relacionado ao produzido na escola.

Estes alunos já não me perguntavam mais para que servia este ou aquele conhecimento, mas faziam relações; buscavam nas trocas interativas respostas para suas indagações.

Neste contexto íamos tecendo o fio do conhecimento, apontando caminhos, vencendo obstáculos. Contribuía para com meus alunos demonstrando que o professor não tem um saber inquestionável e que o conhecimento é algo provisório. Mais que isto deixava grafado a minha postura ética, que delineava o ato educativo como “(...) ato de conhecimento, como ato criador e como ato político (...)” (FREIRE,1991,p.30).

## CAPÍTULO 7

### TRABALHANDO COM ALUNOS “PROBLEMAS”

Durante estes anos de construção de minha prática docente tive a oportunidade de desenvolver um trabalho como professor de alunos com problemas de aprendizagem.

Num projeto da Secretaria de Educação de Valinhos, o Projeto (Re) Integrar, alunos do ensino regular eram assistidos por uma equipe de especialistas que, ao avaliarem as condições de ensino-aprendizagem que tais alunos se encontravam, propunham alternativas para que estes superassem os obstáculos que apresentavam estando matriculados no ensino regular.

Sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan, que neste período prestava assessoria na área de educação especial do município, refletíamos sobre as circunstâncias em que tais alunos eram tidos como “problemas”.

Para OMOTE (1994) as diferenças entre as pessoas é algo de investigação psicológica e, dependendo do grupo de sujeitos a que se referem, tais diferenças se evidenciam pela significação que lhes é dada. Para o autor uma mesma característica pode ser vantajoso ou não. Isto depende de quem é o portador ou o ator e de quem são os outros, com os quais este sujeito se relaciona.

No período em que trabalhei neste projeto percebia que a questão da deficiência estava relacionada, na maioria das vezes, aos preconceitos formados pelo senso comum ou até mesmo pela falta de conhecimento das pessoas sobre o que é o deficiente.

Muitos dos alunos que avaliávamos apresentavam um déficit circunstancial, que para BARREIROS (1999) tem origem nas próprias dificuldades que o meio social estabelece para o sujeito.

Segundo MANTOAN (1997) assim como o meio físico não foi planejado para acolher os alunos com cadeira de rodas, o ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino das pessoas portadoras de deficiência mental integradas às normais. Para a autora a escola precisa especializar-se em cada aluno, pois numa proposta inclusiva faz-se necessário criar alternativas metodológicas que contenham em seus princípios e operacionalização meios de proporcionar experiências de escolarização que se adaptem aos sujeitos e não o inverso, ou seja, não são os sujeitos que devem adaptar-se aos obstáculos que a escola os impõem.

No Projeto (Re) Integrar as crianças trabalhavam num clima de interação onde as dificuldades eram minimizadas, valorizando o que o sujeito efetivamente era capaz de realizar.

Numa perspectiva construtivista as interações e a cooperação exerciam um papel fundamental, uma vez que as trocas sociais e os conflitos cognitivos provocam no sujeito uma necessidade de equilibrar-se.<sup>15</sup>

As crianças, quando sentiam-se seguras e já haviam superado não só as dificuldades de aprendizagem mas também os estigmas à elas atribuído, retornavam às classes regulares e eram acompanhadas durante algum tempo pelos profissionais do Projeto, que, embora caminhasse para a inclusão total dos sujeitos, fora extinto por questões políticas.

Esta experiência reverteu num processo de formação profissional que possibilitou-me desfazer os pré-conceitos que tinha sobre como um professor não

---

<sup>15</sup> Usamos o termo relacionado ao processo de Equilibração descrito por Piaget. A esse respeito ver PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia, R.J., Forense, 1976.

especialista poderia trabalhar com uma criança portadora de necessidades especiais numa sala “normal”.

Desconsiderava eu que o professor é sim um especialista em sala de aula e cabe à ele efetivar um trabalho onde o diferente passa a ser apenas um dentre todos que formam a diversidade do ambiente escolar. Há que valorizar

“(...) os cegos, mudos, idiotas, cretinos, loucos, dementes, enfim, aquela parcela de criança que não se encaixam no padrão da normalidade e que acabam estigmatizadas, segregadas, excluídas.” (FREIRE, apud BIANCHETTI, 1995).

Neste processo não cabe só ao professor a responsabilidade sobre o diferente. Equalizar as diferenças é uma questão que compete também a escola e, numa esfera maior, à sociedade, uma vez que tem em seu contexto todo um processo histórico que o envolve.

## CAPÍTULO 8

### POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 8.1 - A CONQUISTA DE UM UNIVERSO TÍPICAMENTE FEMININO

A minha saída do Projeto (Re) Integrar coincidiu com a extinção do mesmo. Nesse mesmo período ocorreu meu processo de remoção da pré-escola rural e o ingresso na Prefeitura Municipal de Paulínia.

Em 1998, aprovado no concurso para professor de educação infantil fui à atribuição de aulas na Secretaria de Educação daquele município.

Decorre daí que, ao chegar na Secretaria uma das atendentes me aguardava e recebeu-me com a fala descrita a seguir : *“É você o professor Édison da educação infantil ?”*

Assustei – me com a forma com que fora acolhido, mas depois entendi que o espanto dava-se ao fato de que na educação infantil não era comum professores do sexo masculino.

Na experiência tida na EMEI localizada na zona rural de Valinhos tal espanto não fora externado pelos pais, embora tivesse sentido um certo receio e curiosidade deles em relação à minha postura e conduta em sala de aula.

Talvez pela condição sócio-econômica e cultural que tinham e pelo profundo respeito que demonstravam ter pela figura do professor, tais pais apenas observavam meu trabalho e colhiam de seus filhos as informações necessárias para que confiassem as crianças a mim.

No entanto o mesmo não ocorrera no perímetro urbano de ambos municípios, repetindo tal fato, quando do meu ingresso via concurso público na prefeitura de Campinas também como professor de educação infantil.

Em todos os casos os pais pareciam ter como conceito que para desenvolver um trabalho com crianças a primeira necessidade era ser do sexo feminino, o que me dava uma enorme desvantagem inicial.

Ao chegar nas escolas provocava desconfiança e a mesma curiosidade que despertara no tempo em que lecionei na área rural.

Contava sempre com o apoio incondicional de minhas colegas, da diretora e da orientadora pedagógica, que ao me apresentarem discorriam sobre as experiências que eu já tinha enquanto professor. Era esta uma maneira de tranquilizarem os pais para que pudéssemos, no decorrer do ano letivo, ganhar a sua confiança.

Para CIPOLLONE (2003) as diferenças básicas entre homens e mulheres residem no fato de que, durante a história das sociedades, fora atribuído às mulheres a função de cuidar das crianças, o que para mim não justifica o fato de terem de ser elas, únicas e exclusivamente, responsáveis pelo processo educativo escolar das crianças.

Para mim há que se

*“(...) extrair recursos da paixão de educar, do forte sentimento do assumir-se a responsabilidade pela(o) outra(o) [...] revitalizar a função pedagógica, cada vez mais reduzida a âmbitos estreitos de treinamento e de seu controle; de fragmentação de pedaços de saber; de redução de horizontes: educar não é só ensinar – no educar, o valor da pessoa adulta, do seu modo de ser, a qualidade da relação com as(os) meninas(os), devem ser conscientemente usados como agentes de formação.” ( CIPOLLONE,2003:35)*

E decididamente isto não está correlacionado à questão de gênero

## 8.1.1 – A SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

### Um espaço de encontros e desafios.

*“Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.*

*Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.*

*Medo e coragem em ousar.*

*Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.*

*Medo e a coragem em romper o velho.*

*Medo e a coragem em construir o novo.*

*Medo e a coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.*

*(Madalena Freire)*

Segundo SOUZA LIMA (apud FARIA, 1999) a criança desde a primeira infância vai sendo subjugada por diferentes formas de autoridade, que segundo a autora a impede de manifestar-se livremente. Isto ocorre tanto no ambiente familiar quanto do ingresso da criança na escola.

A emergência de um espaço onde a expressão da criança seja considerada e valorizada faz-se necessária como forma de garantir à ela um espaço que lhe é peculiar.

Para FARIA (1999) a educação infantil deve garantir o direito à infância, o respeito aos seus direitos fundamentais, a otimização das condições e dos recursos materiais e humanos de forma a oferecer uma boa qualidade e, um ambiente educativo que contemple os aspectos do educar e cuidar, que para a autora são indissociáveis.

A grande dificuldade está nas rotinas impostas às crianças. Raramente nas salas de aulas infantis os alunos têm livre acesso. É comum nos depararmos com situações nas quais as crianças pedem ao adulto para agirem. Elas temem que lhes

seja negado o direito de optarem quando querem ir ao banheiro, beber água, alimentar-se e brincar.

A rotinização da infância parece desconsiderar os aspectos elementares da vida social em grupo. Embora no relacionamento familiar a criança também esteja sobre normas e regras impostas pelos adultos que com ela convive, não presenciamos essas crianças solicitando permissão para decidirem o que podem ou não realizarem. Elas o fazem, mesmo que depois sejam punidas.

Na escola as regras são outras. Definidas pelo professor, quando dentro da sala de aula, e pelos diretores, coordenadores, auxiliares de inspeção e até da limpeza, quando no espaço externo à sala, a criança, embora não veja sentido nestas regras, as cumprem quando coagida.

Sendo assim, o que passa a fazer parte da rotina torna-se automatizada pelos sujeitos, dando a dimensão do correto, que quando institucionalizado passa a ser inquestionável.

Num âmbito maior poderíamos dizer que as rotinas validam os comportamentos necessários à manutenção da ordem, base para a consolidação da sociedade vigente.

Não queremos dizer aqui que as regras não são necessárias, mas que devem, quando necessárias, ter a efetiva participação da criança na sua elaboração, uma vez que, quando não internalizadas, tendem a não serem cumpridas.

Para SNYDERS (1996),

*“ A escola é terrivelmente difícil de suportar quando comparada aos momentos em que o jovem pode fazer aquilo que deseja, na proporção que deseja e do modo como deseja [...]”.*

MENIN (apud VINHA,2001) alerta-nos para o fato de que

*“(...) a incompatibilidade entre ser obediente, no discurso (consciência da regra), mas desobediente na prática (prática das regras), continuará a existir enquanto as regras da escola forem, apenas, impostas pelos professores através de um sistema arbitrário de punição e recompensas e não reexaminadas pelos alunos de forma a compreenderem seus significados racionais e sociais.” (ibidem,p.129)*

### 8.1.1.1 – EDUCAÇÃO INFANTIL:

Que espaço é este?

*“A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias para  
cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar.(...)”*

*(Loris Malaguzzi, apud FARIA, 1999:73.)*

A construção de um espaço adequado ao desenvolvimento infantil deve levar em consideração as suas necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais.

As necessidades fisiológicas dizem respeito às necessidades físicas da criança: o comer, ir ao banheiro, o repouso. Embora pareça óbvio o atendimento à tais necessidades, como citado no item anterior o adulto parece desconsiderá-las, decidindo ele o momento em que todos devam realizar estas ações.

Em relação às necessidades emocionais um ambiente adequado é aquele que favorece as expressões de sentimentos, interesses e valores, originando a sua

construção a partir das interações estabelecidas no ambiente, que segundo DEVRIES e ZAN (1998) deve ser de cooperação.

As necessidades intelectuais englobam as atividades propiciadas às crianças de maneira que estimulem seu interesse, sua curiosidade e sua motivação.

Para DEVRIES e ZAN (1998) o respeito pelas atividades intelectuais das crianças pequenas leva ao reconhecimento, por parte do adulto, de que elas devem estar fisicamente ativas e emocionalmente engajadas. Quando isto ocorre as atividades desenvolvidas passam a ter sentido, emergindo inúmeras situações onde o conhecimento formal incorpora-se às experiências dos sujeitos.

Considerar as diferenças entre as crianças, ou as diferentes culturas infantis, a sua diversidade e pluralidade, possibilita-nos pensar o espaço em que elas se inserem com um repertório irrestrito de interações, onde o lúdico, o brincar determinam as ações educativas.

Segundo ESTEBAN (1993) o que difere a educação infantil, ou a pré-escola do ensino fundamental é justamente a condição de que não há programas a serem cumpridos. A ação do professor visa ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que são demonstradas pelas crianças quando estas falam para e com o outro.

Surgem, nestes contextos, as situações de produção das crianças, que, se não são carregadas de sentido, ou de significados, pouco auxiliam em seu desenvolvimento.

Sendo assim, escreve-se na educação infantil porque sente-se a necessidade em escrever, porque a escrita se pauta numa necessidade primeira de compreender o mundo social em que ela está imersa. O professor, como nos revela SMOLKA (1989) “(...) assume a relação de ensinar que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar.” Ele, enquanto interlocutor e escriba, organiza as idéias do outro de forma

que a escrita não se resume apenas à transcrição da fala, mas no resgate ou na constituição da memória, da documentação e da história. Professores e alunos tornam-se sujeitos e as diferentes concepções vão constituindo o rico universo da linguagem escrita.

No mesmo processo a socialização do grupo permite brincar junto, sendo este não um momento concedido,<sup>16</sup> mas algo espontâneo decidido pelo e com o grupo.

A brincadeira, quando considerada um dos recursos empregados pela criança para relacionar-se e expressar-se com o mundo, quebra com a rotina escolar, e toma o seu espaço como único. Ela é a atividade e não o descanso.

Há que se considerar que ao brincar a criança constrói significados, que objetivam, segundo GOMES (1993) a assimilação dos papéis sociais, o que lhe permite entender, a seu nível, as relações afetivas e a sua construção sobre o conhecimento. Para a autora, brincando é que a criança busca compreender o mundo e as ações humanas com as quais convive em seu cotidiano, sendo o jogo (simbólico, cooperativo, de regras) uma das formas para que ela desenvolva a imaginação e o pensamento abstrato.

Assim como o brincar é uma das linguagens utilizada pela criança, a expressão através das artes plásticas e o movimento de seu corpo são formas totalizadoras do seu processo de construção de identidade e personalidade.

Ao usar suas linguagens (escrita, musical, plástica, corporal, dramática, gestual...) a criança produz sentido naquilo que faz aumentando assim o seu conhecimento no e sobre o mundo.

---

<sup>16</sup> Sobre o brincar ver capítulo 2.

O espaço a ser construído na educação infantil deve ser aquele que recupere o lúdico, que tem se perdido no universo infantil. Mas, antes de tudo é necessário pensar quem, como, porque e para quem se educa.

*“É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou na não-vivência do lúdico. [...] E a não-consideração desses aspectos contribui para a difusão e sedimentação de conceitos abstratos da criança (...)”*  
(MARCELLINO, 1990);

(...) que quando não entendida na sua concretude, reforça a situação vigente não contribuindo, segundo o autor, para mudanças.

## CAPÍTULO 9

### PROESF: A Universidade cumprindo o seu papel.

O meu ingresso no curso de pedagogia foi frustrado em vários momentos da minha formação. No primeiro por questões relacionadas ao econômico. Como ainda não trabalhava era impossível manter os estudos numa universidade privada.

No segundo por não considerar justo o valor que as universidades privadas impõem para as mensalidades dos cursos. Já empregado a porcentagem do meu salário que empregaria no curso era, para mim, fora da realidade!

Por acreditar na escola pública e que a universidade deva estar aberta à todos os cidadãos nunca tive dúvidas de que era na universidade pública o espaço ideal para minha formação docente, uma vez que lá estando, poderia discutir e refletir sobre a minha prática à luz das teorias.

Embora o PROESF tenha surgido num momento histórico onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação exigisse a formação universitária para os profissionais docentes, ele contribuiu para uma discussão sobre o ingresso e a seleção dos sujeitos que procuram a universidade.

Carregado de mitos, um deles a respeito da universidade no período noturno e o outro sobre a má qualidade de formação que este modelo de curso ofereceria, o PROESF quebrou barreiras, desconstruiu preconceitos e deu, na medida exata, a importância de se valorizar, no momento da formação universitária, as experiências docentes dos alunos-professores.

O compromisso com a escola pública e, portanto com a formação do professor garantiu a inversão do estigma inicial do curso: de que os alunos do PROESF teriam ingressado na universidade pela “porta de trás”.

Não discutiremos aqui sobre os direitos a uma educação de qualidade, uma vez que, no transcorrer deste trabalho há indícios desta, sendo tal qualidade o que me capacitou olhar para minha prática de um modo mais conciso, e que proporcionou - me fundamentar as vivências docentes contidas neste memorial.

Gostaria de pontuar neste capítulo a forma inovadora de se formar o docente, instituída pela UNICAMP, que como DEMO(1995) parece concordar que “*A competência fundada em conhecimento inovador adquire as marcas do questionamento sistemático, crítico e criativo, exigindo, [...] atualização permanente (...).*” (*ibid*).

Poderíamos inferir que o PROESF considerou três pontos que DEMO (*ibid.*) descreve como cruciais da competência moderna: a capacidade (re)construtiva, a capacidade de atualização permanente e a união da qualidade formal e política.

Para isto a ética deve permear tais competências a fim de que não se produza uma “*(...) modernidade em penca, de fora para dentro e de cima para baixo, como mera expressão do capitalismo avançado.*” (*DEMO,passim*), ou das exigências legais que se façam.

Uma educação de qualidade considera o contexto, as suas funções e o que decorre depois da formação. Não adianta somente certificar, nem tão pouco qualificar o profissional.

É preciso dar-lhe instrumentos que provoquem um questionamento reflexivo sobre sua atuação para que a educação não se reduza ao conhecimento construído, mas sim a um compromisso social, político e, portanto ético.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de concluir tenho um outro problema. Após terminado esta conclusão terei de pensar na apresentação deste memorial.

Pode parecer estranho, mas a apresentação deste texto será feita ao seu término. Fico com a impressão de que estou iniciando-o, mas já tenho internalizado aquilo que quero dizer à você leitor.

Preciso agora retornar a escritura inicial. AH! Essa “imaginação desregrada e errante”!

Bom, primeiro concluo, depois apresento.

Durante a escrita deste memorial ocorreu-me inúmeras vezes o fato de que se não fosse este curso, se não fosse este trabalho, talvez não parasse em nenhum momento da minha história para refazer a minha trajetória enquanto um sujeito histórico-social.

O professor, que já foi aluno e continua na condição de eterno aprendiz, percorreu nestes doze anos de formação profissional obstáculos que deram-lhe condição de (re)pensar a ação educativa de forma que esta se mantivesse em constante mutação, assim como a vida! Até porque educação é vida!

As experiências individuais e coletivas, estas últimas vividas com os colegas professores, contribuíram para melhorar as competências cotidianas que o exercício docente requer.

Aliada aos referenciais teóricos proporcionados pela formação em nível superior, as interrogações e os resultados do trabalho em sala de aula possibilitaram um melhor entendimento sobre o cotidiano escolar, e mais especificamente o da

educação infantil, dando-me condições de aperfeiçoar o meu trabalho, objetivando transformações conceituais sobre criança, educação e historicidade.

O PROESF oportunizou-me construir os saberes intrínsecos a minha prática, onde eu participava dos processos de produção de um saber que, na sala de aula com seus conflitos, se concretiza. Me fez relacionar o empírico, ou a prática, à teoria; delineando, na ação pedagógica, os saberes determinantes de um fazer pedagógico que produz o real. A sala de aula é carregada das concepções do professor.

*“Os vários anos de desafio compartilhados possibilitaram a compreensão de que, para ser prático e eficiente, o professor precisa de formação teórica permanente e consistente, feita de tal modo que institua e alimente relações de autonomia tanto entre educadores, quanto entre esses e as teorias estudadas;[...] Um processo cooperativo, em que uns dão suporte aos outros, enfrentando juntos as incertezas, ganhando segurança [...], sendo ajudados nas falhas e supridos nas inconsistências, aprendendo a receber e fazer críticas de modo construtivo, a enfrentar as próprias limitações.” (WEISZ, [S.N.T.])*

Mais que isto este anos deram-me a certeza de que:

*“(...) não são os conhecimentos “ditos femininos, naturais, o gostar de crianças e a vocação” que qualificam as práticas [...], mas a busca de novos conhecimentos que superem um trabalho assistencialista, apontando para o início de uma profissionalização e de uma intencionalidade educativa.” (WADA,2003:57).*

## BIBLIOGRAFIA:

- ABRAMOWICZ, Anete. **O Direito das Crianças à Educação Infantil.** Revista Pró - Posições. Revista da Faculdade de Educação/Unicamp, UNICAMP, vol. 14, nº 3 (42), jan.-abr. 2004.
- ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família.** RJ: Zahar,1981.
- BARBOSA, Maria Carmen S., **Fragmentos sobre a Rotinização Infantil,** (s.n.t.).
- BARREIROS, Vera M. S. **A Escola como Produtora da Pseudodeficiência.** In: MEC, Revista Integração, Brasília, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **A Criança, O Brinquedo, A Educação.** SP., Summus, 1984, trad. Marcus Vinícius Mazzari.
- BIANCHETTI, Lucídio.**Aspectos Históricos da Educação Especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, 1995, vol.11,nº 3.
- CAMARGO, Alzira Leite C. **As Representações da Avaliação Escolar pela Fala dos Alunos.** In: PRÓ-POSIÇÕES, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol.9, nº 3(27), nov. 1998.
- CARDOSO, Sérgio. **O Olhar Viajante (Do Etnólogo).** In: NOVAES , Aduino (et al.), O OLHAR, SP: Cia das Letras, 1988.
- CARRAHER, Terezinha N. **Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação.** Petrópolis, Vozes, 1992, 7ª edição.
- CARVALHO, Célia P. de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão.** SP: Cortez Editora, 1984, 12ª edição, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **UNIVERSIDADE À NOITE: Fim ou começo de jornada?**, Campinas, Papirus, 1989, 2ª edição, Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.
- CIPOLLONE, Laura. **Diferença Sexual, Dimensão Interpessoal e Afetividade nos Contextos Educacionais para a Infância.** In: Revista Pró – Posições, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, vol. 14, nº3 (42), set./dez. 2003.
- COSTA, Maria Cristina C. Sociologia – **Introdução à Ciência da Sociedade,** SP, Moderna, 1987.

- DELVAL, Juan. **Aprender na Vida e Aprender na Escola**. Porto Alegre, ArtMed Editora, 2001.
- DEMO, Pedro. **ABC – Iniciação À Competência Reconstitutiva do Professor Básico**. Campinas, Papirus, 1995, Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.
- DEVRIES, Rheta, ZAN, Betty. **Estabelecendo um Ambiente Sócio-Moral Construtivista**. In: A Ética na Educação Infantil : o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre, ArtMed, 1988.
- DOBRAŃSZKY, Enid A. **No Tear de Palas : Imaginação e Gênio no Séc. XVIII-Uma Introdução**. Campinas, Papirus, 1992.
- DURKHEIM, Émile. **Educação E Sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof<sup>o</sup> Paul Fauconnet. SP, Melhoramentos, 11<sup>a</sup> edição, 1978, trad. Prof<sup>o</sup> Lourenço Filho.
- ESTEBAN, Maria T. Jogos de Encaixe:educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina L. (org.) **REVISITANDO A PRÉ-ESCOLA**. SP, Cortez Editora, 1993, 2<sup>a</sup> edição.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. in: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 1999.
- FERNANDES, Florestan. **As Trocinhas do Bom Retiro**. Revista Pró - Posições. Revista da Faculdade de Educação / Unicamp, UNICAMP, vol. 15, nº 1 (43), jan.-abr. 2004.
- FERREIRO, Emilia. **REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO**. SP, Cortez Editora, 1991. 17<sup>a</sup> edição. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER em Três Artigos que se Completam**. SP, Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1991, 25<sup>a</sup> edição. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo (vol. 4).
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. SP, Cortez Editora, 1993, 2<sup>a</sup> edição.
- GOMES, Denise B. Caminhando com a arte na pré-escola. in: GARCIA, Regina L. (org.) **REVISITANDO A PRÉ-ESCOLA**. SP, Cortez Editora, 1993, 2<sup>a</sup> edição.

GROSSI, Esther P., BORDIN, Jussara. (orgs.). **A paixão de Aprender**. Petrópolis, Vozes, 1992, 3ª edição.

LÜDKE, Menga. **A Complexa Relação Entre O Professor e a Pesquisa**, ( s.n.t.).

KAMII, Constance. **A CRIANÇA E O NÚMERO**. Campinas, Papirus, 1997. 23ª edição, trad. Regina A. de Assis.

\_\_\_\_\_, DEVRIES, Rheta. **Piaget para a Educação Pré-escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992. 2ª edição, trad. Maria A. Bade Danesi.

MANTOAN, Maria Teresa E. **A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o debate**. In: MEC, Revista Integração, Brasília, 1997. Nº 19, ano 7.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Uma nova Metodologia de Educação Pré-escolar**. Campinas, Pioneira, 1989, 6ª edição.

MARCELINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas, S.P., Papirus, 1990. Cap. II, p.53-89.

MOREIRA, Antonio F.B. (org.). **Currículo : Questões Atuais**. Campinas, S.P., Papirus, 2003, 7ª edição.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. (org.). **A Criança e seu Desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. SP, Cortez, 1995.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e Não-Deficiência : Recortes do Mesmo Tecido**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, 1994, Vol 1, nº 2.

PASSOS, Cármen Lúcia B. **As Representações Matemáticas dos Alunos do Curso de Magistério e suas Possíveis Transformações: uma dimensão axiológica**. Campinas, 1995. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. RJ: Forense Universitária, 1976.

PIMENTAL, Maria da Glória. **O professor em Construção**. Campinas, Papirus, 1996, 3ª edição.

PIOZZI, Patrícia. Máquinas e Homens: utopia e o tempo da revolta. In: ROSSI, Vera Lúcia S. e ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas, Alínea, 2003.

ROSEMBERG, Fulvia. A criação de Filhos Pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: I. RIBEIRO, e A. T. RIBEIRO (orgs). **FAMÍLIAS E PROCESSOS CONTEMPORÂNEOS: inovações culturais na sociedade brasileira**. SP, Edições Loyola, 1995.

SANTOS, G. C., PASSOS, R. **Manual de Organização de Referências e Citações Bibliográficas para Documentos Impressos e Eletrônicos**. Campinas, Autores Associados, ed. da UNICAMP, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na Fase Inicial da Escrita. A alfabetização como processo discursivo**. Campinas, Cortez Editora, UNICAMP, 1989, 2ª edição.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes : Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. RJ: Paz e Terra, 1996. 2ª edição, trad. Cátia Ainda P. da Silva, Prefácio de Paulo Freire.

TRINDADE, Azoilda L. Olhando com o Coração e Sentindo com o corpo Inteiro no Cotidiano Escolar. In: TRINDADE, A. L., SANTOS, Rafael. **MULTICULTURALISMO: Mil e uma Faces da Escola**. RJ, DP&A, 2000.

VINHA, Telma P. **O Educador e a Moralidade Infantil : uma visão construtivista**. Campinas, Mercado de Letras, Fapesp, 2001.

WADA, Maria José F. A. **A professora de creche: a docência e o Gênero feminino na educação infantil**. In: Pró-Posições, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, set./dez.2003, vol.14, nº 3 (42).

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. S.P., Pioneira, 1995, 3ª edição.

WAJSKOP, G. **O Brincar na Educação Infantil**. In: Cadernos de Pesquisa, SP, nº 92, fev. 1995, p.62-69.

WEISZ, Telma. O Desenvolvimento Profissional Permanente. In: **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. [s.l.], Ática, [s.d.].

YANSSEN, Patrícia C. B., **Interação Criança-Criança**. Campinas, UNICAMP, 1988.60p. (Trabalho Terminal de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da UNICAMP).