

**MONICA RIBEIRO MEDINA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PESQUISA PARTICIPANTE**

**UNISAL - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO**

AMERICANA - 2008

**MONICA RIBEIRO MEDINA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PESQUISA PARTICIPANTE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Educação Sócio-Comunitária) ao UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo (campus de Americana).

Orientador: Prof. Dr. Luís Antônio Groppo.

AMERICANA - 2008

**Catálogo na Fonte do Departamento Nacional do Livro**

MEDINA, Monica Ribeiro.

A Educação Infantil e a Pesquisa Participante/Monica Ribeiro Medina.

Americana: Unisal - Centro Universitário Salesiano, 2008.

112 p.

Dissertação (mestrado) - Unisal - Centro Universitário Salesiano, 2008.

1. Educação Infantil. 2. Pesquisa Participante.

3. Projeto Político Pedagógico. 4. Escolas municipais de Educação Infantil de Sumaré.

CDD -

**MONICA RIBEIRO MEDINA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PESQUISA PARTICIPANTE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Educação Sócio-Comunitária) ao UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo (campus de Americana).

Americana, 2008.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo  
Professor Titular – UNISAL de Americana

---

Profª. Dra. Sílvia Maria Riceto Ronchim Passeri  
Assessora Pedagógica da Medicina - UNICAMP

---

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa  
Professor Titular – UNISAL de Americana

**Excluído:**

Excluído: ¶

*Dedico esta dissertação ao meu esposo Douglas,  
pelo amor e paciência comigo.*

*Agradeço a Deus...*

*Que Deus sempre me traga novos desafios em que eu posso redescobrir a cada novo obstáculo e a cada nova conquista um mundo inesperado, vivenciando momentos de plenitude, de busca de novos desejos os quais sejam inesquecíveis!*

*Agradeço ao meu esposo Douglas...*

*Pela cumplicidade em todos os momentos nos quais estamos um ao lado do outro. Muito aprendemos juntos, trocando idéias, lendo um o que o outro escreve, compartilhando novas leituras e na maioria das vezes redescobrimo nossas diferenças. Diferenças presentes em nossas conversas nas quais percebemos novos olhares sobre o mesmo assunto e gradativamente, nos encantamos um com o outro cada vez mais!*

*Agradeço à minha família (meus pais: Flugêncio e Cecília, minhas irmãs: Edna, Paula e Simone, meus sobrinhos: Alexandre, Isabela e Beatriz, meus cunhados: Cláudio, Anderson e Wesley e, minhas enteadas: Heloisy e Ana Carolina)...*

*Pela harmonia e imperfeição. É muito bom conviver com todos vocês, construindo momentos recheados de carinho, de compreensão, de conflitos e de lembranças inesquecíveis!*

*Agradeço à Professora-Mestre Vanessa Perez...*

*Pela sugestão de continuidade de meus estudos no Mestrado em Educação Sócio-Comunitária da Unisal. Por acreditar no meu potencial e me fazer buscar um caminho acadêmico novo. Muito fiquei feliz após a minha aprovação na seletiva e ao mesmo tempo, quando senti dificuldades para compor esta dissertação muito me questionei, pensando no porquê ela me trouxe pra cá.*

*Agradeço ao Professor-Doutor Luís Antônio Groppo, meu orientador...*

*Pela oportunidade de durante o Mestrado ter contato com "outros jeitos" de escrever através das transcrições que fiz para o "I Colóquio de Educação Sócio-Comunitária" e "II Colóquio de Educação Sócio-Comunitária" da Unisal e o primeiro artigo que escrevi para o "II Colóquio de Psicologia da Arte" da USP.*

*Agradeço à Maria José...*

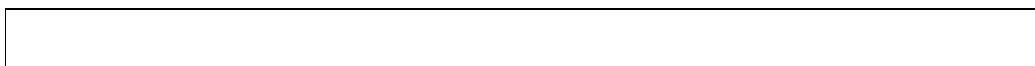
*Pelo "empréstimo" das bibliografias necessárias à seletiva do Mestrado.*

*Agradeço à Unisal de Americana... Em especial à Professora-Doutora Sílvia Passeri!*

*Agradeço às professoras da Educação Infantil de Sumaré que participaram desta pesquisa.*

*"Na relação participativa e democrática não existe uma relação de subordinação de nenhuma espécie entre **educadores familiares e educadores escolares**. Pais, professores e direção da escola são vistos como partes interessadas no sucesso escolar dos alunos e dos filhos e, para isto, devem atuar, não de forma paralela, cada um por si, nem de forma antagônica, se opondo uns aos outros, mas **de forma convergente e complementar**, isso é, **cooperando** ativamente para o atingimento de objetivos comuns".*

*Antonio Carlos Gomes da Costa/Pasquele Cascino/Demerval Saviani*



## RESUMO

MEDINA, Monica Ribeiro. Educação Infantil e a Pesquisa Participante - 2008.

112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Sócio-Comunitária) Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

O meu tema da dissertação é "A Educação Infantil e a Pesquisa Participante". Como lecionei no município de Sumaré, em São Paulo, durante quinze anos como professora de Educação Infantil, utilizando como modelo pedagógico para o meu trabalho o Construtivismo baseado nas idéias de Piaget, sempre tive muitas inquietações sobre a qualidade de ensino neste âmbito. Outra preocupação que me inquietou foi quanto à participação da comunidade na escola iniciando com as novas influências do modelo pedagógico construtivista baseado nas idéias de Vygotsky no meu trabalho através da mediação do conhecimento dos meus alunos. Por isso, decidi realizar uma pesquisa coletando informações sobre o trabalho pedagógico em sala de aula e a fundamentação teórica dos professores da Educação Infantil das escolas centrais de Sumaré. Os resultados me trouxeram muitas surpresas quanto à superficialidade e à transitoriedade que se encontra o ensino-aprendizagem nestas escolas. Atualmente, com a construção do Projeto Político Pedagógico por todas as escolas baseado na Pesquisa-Ação, contribui para que eu pudesse pesquisar a Pesquisa Participante e encontrar em Brandão um novo caminho a seguir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil, Pesquisa Participante, Projeto Político Pedagógico, História da Educação Infantil Brasileira, Legislação da Educação Infantil, Escolas Centrais de Educação Infantil de Sumaré.



## ABSTRACT

MEDINA, Monica Ribeiro. Educação Infantil e a Pesquisa Participante - 2008.

112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Sócio-Comunitária) Unisal - Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

The topic of dissertation's is "The Education of the childrens and the Participant Research". How touch in the city of Sumaré, in São Paulo, for fifteen years how teacher of Education of the childrens, using how pedagogic method to work's the Construction based in the ideas of Piaget, always had many question about the quality of the education in this extent. Another preoccupation what me question went how much the participation of the community in the school with the news influence of the construction pedagogic method based in the ideas of Vygotsky in my work through of the interfere of knowledge of the my childrens. Then, decide made a research, collecting information about the pedagogic work in classroom and the justification theoretic of the teachers of the Education the childrens of the central schools of Sumaré. The result me bring many surprise how much the superficial and the transitory what himself education in this schools. Nowadays, with the construction of Pedagogic Political Project for every the schools based Action Research, contributed for what i could research the Participacion Research and to meet in Brandão one new in the follow.

KEY WORDS: Education the childrens, Participation Research, Pedagogic Political Project, History of the Education the childrens brazilian, Legislation of the Education the childrens, schools central Education the childrens of Sumaré.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Comparação da postura do professor nos modelos pedagógicos empirista e construtivista .....32

**Tabela 2** - Comparação da postura do aluno nos modelos pedagógicos empirista e construtivista .....32

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Fundamentação das aulas quanto à utilização de método .....	53
<b>Gráfico 2</b> - Fundamentação das aulas quanto à concepção, perspectiva ou teoria utilizada .....	54
<b>Gráfico 3</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto à utilização do Método Tradicional e do Fônico .....	54
<b>Gráfico 4</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto à organização das aulas com momentos que oferecem oportunidades de construção de conhecimentos pelos alunos .....	55
<b>Gráfico 5</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto à utilização de atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, a afetividade e a socialização .....	56
<b>Gráfico 6</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto à iniciação do trabalho pedagógico a partir de atividades concretas que levam a conhecimentos abstratos .....	56
<b>Gráfico 7</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto à realização de atividades que valorizam a repetição das informações (apresentação dos conteúdos) e o treino (predominância de atividades de coordenação motora fina, na escrita) .....	57
<b>Gráfico 8</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto às aulas serem organizadas com momentos de transmissão dos conhecimentos pelo professor aos alunos .....	58
<b>Gráfico 9</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto à utilização da lousa para apresentar atividades de cópia e treino .....	58
<b>Gráfico 10</b> - Trabalho pedagógico em sala de aula quanto ao planejamento das atividades, respeitando as fases de desenvolvimento da criança de acordo com a abordagem de Piaget .....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIESP - Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a infância.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil.

FUNABEM/FEBEMs - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

PNE - Plano Nacional da Educação.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais.

ONGs - Organizações Não-Governamentais.

PROEPRE - Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

CEDES - Centro de Estudos de Educação e Sociedade.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
 <b>CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
1.1 Breve histórico.....	17
1.2 Considerações sobre principais concepções pedagógicas presentes na Educação Infantil.....	30
 <b>CAPÍTULO II: PESQUISA PARTICIPANTE</b>	
2.1 Princípios da Pesquisa Participante.....	36
2.2 Pesquisa Participante e Educação Escolar: Escolas Gaúchas.....	43
 <b>CAPÍTULO III: MAPEAMENTO DAS ESCOLAS CENTRAIS DE SUMARÉ DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
3.1 Metodologia.....	51
3.2 Análise de Gráficos.....	52
3.3 Mudanças e Perspectivas.....	62
3.4 Discussão.....	65
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>72</b>
 <b>APÊNDICE.....</b>	<b>79</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	<b>83</b>

## Introdução

Em 1996, a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação e do Desporto, atender a determinação dessa lei representaria a superação da tradição assistencialista e a antecipação da escolaridade das pré-escolas.

Embora esta nova lei seja estabelecida tendo em vista o fracasso escolar existente na Educação Infantil, será que a qualidade de ensino-aprendizagem estará mais presente durante a infância?

Esta afirmação de Souza fez parte das muitas indagações suscitadas pelos estudos que deram origem a esta dissertação, tais como:

- ❑ Qual é a educação que está sendo praticada na infância?
- ❑ Quais são os principais aspectos da História da Educação Infantil Brasileira?
- ❑ Qual é a metodologia mais adequada para que haja qualidade de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?
- ❑ Será que nos últimos anos aumentou a qualidade na formação e trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil?
- ❑ Seria possível perceber o porquê de o modelo pedagógico empirista estar ainda tão presente no dia-a-dia escolar?
- ❑ Se o modelo pedagógico empirista está tão presente, o que traduziria esse distanciamento do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que, em contradição, sugere a escolha do modelo pedagógico construtivista?
- ❑ Seria possível investigar quais as concepções pedagógicas que fundamentaram o ensino-aprendizagem das crianças nesta faixa etária?

- ❑ Quais as preferências metodológicas dos professores de Sumaré na Educação Infantil para o ensino-aprendizagem das crianças durante a infância?
- ❑ Como a Educação Infantil na rede municipal de Sumaré faz a formação continuada de seus professores?
- ❑ Seria possível discutir como a Educação Infantil na rede municipal de Sumaré organiza o Projeto Político Pedagógico das escolas?
- ❑ Qual a interferência da comunidade na escola quanto ao que se aprende e se ensina para as crianças na Educação Infantil na rede municipal de Sumaré?
- ❑ Por que a comunidade quase sempre teve de receber uma educação sem ser consultada sobre seus anseios e angústias, sem ter "voz" e poder pelo menos sugerir o que gostaria para a educação das crianças?
- ❑ Será que não precisamos ser mais utópicos e acreditar numa proposta metodológica nova, fundamentada na reflexão social, em prol de uma educação que almeje melhorias na qualidade de vida?
- ❑ Qual a possibilidade de introduzir a proposta metodológica de Brandão denominada Pesquisa Participante como uma nova opção de trabalho qualitativo com as comunidades?

Muitas são as questões que fizemos e muitas questões poderiam se fazer para refletirmos sobre o fracasso escolar presente na Educação Infantil Brasileira. Se pesquisarmos o dia-a-dia escolar, teremos uma compreensão da metodologia escolhida pelos professores (embasamento teórico) e saberemos como se faz a elaboração das suas atividades (prática pedagógica). Entretanto, toda comunidade precisa participar da construção de uma escola cidadã. Então, como fazê-lo?

Dessa forma, gostaríamos de identificar alguns aspectos sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas centrais de Educação Infantil de Sumaré, destacando a sua elaboração com relação à participação da comunidade e à escolha da metodologia para o trabalho pedagógico.

Para realizarmos esta pesquisa, foram feitos vários levantamentos bibliográficos sobre temas relacionados à Educação Infantil (história e metodologia em especial) e à Pesquisa Participante. Também, em especial para o capítulo sobre as escolas de Educação Infantil de Sumaré, escolhi cinco escolas centrais para fazer um mapeamento (pois, até então lecionava em uma delas e em todas existem comunidades antagônicas: crianças de favelas, do MST - Movimentos Sem Terra - e das classes mais favorecidas do município), utilizando questionários, a princípio, para os professores sobre a metodologia que escolheram e quais as atividades que foram realizadas no cotidiano escolar.

Como meta, esta dissertação visará, com o conhecimento sobre a História da Educação Infantil Brasileira (e, na medida do possível, a História da Educação Infantil em Sumaré), fazer uma nova proposta metodológica baseada na Pesquisa Participante segundo Brandão, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas de Educação Infantil de Sumaré.

Deste modo, esperamos estabelecer uma ação educativa na qual as várias "vozes" possam conduzir a educação na infância para a qualidade de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, semear um futuro que conduza ao aumento da qualidade de vida de todos os cidadãos.



## **Capítulo I - Educação Infantil**

### **1.1 Breve histórico**

O CIESPI (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância) descreve as transformações ocorridas no decorrer da História da Educação Infantil no Brasil, em concomitância com a História da Legislação da Infância. Este documento pode contribuir bastante para os objetivos deste capítulo e não é um material recebido pelos educadores de Educação Infantil. O desenrolar dos acontecimentos com relação à infância impulsionaram as novas legislações e construíram este documento que poderia ser uma das leituras indispensáveis para os educadores de Educação Infantil.

Haja visto que os educadores da Educação Infantil receberam como apoio pedagógico do Ministério da Educação e do Desporto os livros: "Professor de Pré-escola, volumes I e II" (1995) e o "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I (Introdução), II (Formação Pessoal e Social) e III (Conhecimento de Mundo)" (1998). Será que conhecer os acontecimentos sobre a infância em diferentes momentos políticos não questionaria o cotidiano escolar das crianças de zero a seis anos que freqüentam as creches e pré-escolas, alertando o educador quanto à metodologia a ser utilizada como maneira de repressão, reprodução e transformação social?

Esse apoio pedagógico traz avanços em sua contextualização metodológica, de relatos sobre o dia-a-dia escolar vinculado às disciplinas as quais redimensiona em conteúdos, objetivos, observação, registro, avaliação formativa e orientações gerais para o professor.

Esses avanços, segundo Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação e do Desporto, atende às determinações da lei nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que representa o apontamento de metas qualitativas com relação ao desenvolvimento integral das crianças, capacitando-as para crescerem como cidadãs cujos direitos à infância são reconhecidos, respeitando os estilos pedagógicos dos educadores e a diversidade cultural brasileira. A Educação Infantil torna-se, a partir desta nova lei, a primeira etapa da Educação Básica, desejando superar a sua tradição assistencialista e antecipando a escolaridade das pré-escolas.

Embora esses documentos demonstrem avanços metodológicos com relação aos fundamentos teóricos e práticos para a Educação Infantil, isso já não acontece efetivamente no cotidiano escolar. Os municípios, que são os atuais responsáveis por essa etapa inicial, buscam, na sua maioria, através da formação continuada junto às reuniões de Coordenação Pedagógica com professores e gestores educacionais (Coordenador Pedagógico, Coordenador de Equipe I, Orientador Educacional, Assistente de Direção e Diretor), a reflexão e a possibilidade de introdução gradativa do que almeja o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

Ao invés da insistência em concretizar essas metas, acredito que uma das possibilidades de aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem esteja relacionada à melhoria dos cursos de formação dos educadores (Magistério e Pedagogia). Por que o advogado precisa passar no exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) enquanto o educador não possui nenhum tipo de exame nacional que comprove a qualidade de sua formação acadêmica e seu trabalho pedagógico?

A maioria dos cursos se apresenta como superficiais e descontextualizados se relacionadas à parte teórica e à metodológica. Será que esses educadores ao iniciar seus

trabalhos numa classe de Educação Infantil não precisariam conhecer os fatos que ocasionaram as mudanças políticas que conta a História da Educação Infantil (sua origem, sua legislação e sua metodologia)?

Em contrariedade ao que acontece, prefiro supor que um dos caminhos que os educadores na Educação Infantil poderiam trilhar, para exercer seu papel de maneira mais adequada (sabendo o quê, como e o porquê se realiza determinado trabalho pedagógico), seria através de um conhecimento mais amplo sobre a metodologia que está sendo utilizada no cotidiano escolar e qual o contexto de sua origem, para questioná-la ou aderir a esta, com plenos conhecimentos sobre o futuro cidadão que está em formação. Para tanto, destacarei um pouco da história da educação na infância antes e no decorrer da Educação Infantil. Esta história é muito desconhecida pelos educadores e muito difícil de ser pesquisada quando a principal preocupação é se deter aos diferentes períodos históricos e as metodologias mais presentes no Brasil.

Antes de a Educação Infantil ser institucionalizada, a educação da criança pequena era responsabilidade da família. Atualmente, a realidade de muitas famílias difere até do previsto pela Constituição Federal (um conjunto formado de pai, mãe e filhos) com o acesso da mulher no mercado de trabalho após a industrialização, que ocasionou muitas transformações no ambiente familiar em que todos possuem determinadas responsabilidades e determinados deveres para manter certo padrão de vida numa sociedade globalizada.

Antes do século XX, no Brasil o padrão da família era o patriarcal. O principal responsável pela educação da criança era o pai. Dessa forma, para se tornar membro de seu grupo, a criança tinha que participar das tradições, convivendo com outras crianças e adultos, garantindo sua sobrevivência frente às exigências no decorrer de sua vida até a fase

adulta. De acordo com Phillippe Ariès (1981), as crianças eram consideradas "pequenos adultos" durante parte da Idade Média na Europa. Os costumes da Antigüidade estariam presentes na Idade Média, em que o pai definiria o papel do filho. No mundo grego, o pai tinha o controle do filho e se julgasse necessário poderia até tirar-lhe a vida. No mundo germânico, o pai tinha o poder político e social sobre a família. Nas sociedades antigas, a vontade do pai determinaria a existência da criança no meio social<sup>1</sup>

Com a ascensão do Cristianismo, esse modo de educar a criança teve uma mudança gradativa embora a educação das crianças seja, até então, confundida com a sua inserção nas atividades da comunidade e nos espaços públicos.

A modernidade trouxe modificações na Europa que revolucionaram o modo de encarar a infância. A partir dos séculos XVI e XVII, os especialistas realizaram muitas pesquisas sobre **o que é ser criança** e, inclusive por isso, **o momento da infância** começa a ter um tratamento diferenciado contradizendo a educação recebida até então, vinculada ao mundo adulto. Essas modificações foram gradativas e impulsionadas pela influência dos especialistas. No mundo, o tema infância começou a ser pesquisado e as descobertas sobre a infância eram apresentadas em Congressos, Simpósios, Seminários de Educação e Saúde. O respeito aos interesses e necessidades das crianças eram refletidos, discutidos e presentes na maioria desses eventos.

Aproximadamente, a partir de 1800, as principais preocupações desses especialistas eram voltadas para os cuidados com as crianças com relação à sua expectativa de vida e a educação delas com relação à padronização do comportamento infantil. "O surgimento das

---

<sup>1</sup> Se fossem deficientes e meninas, poderiam ser dadas a prostitutas, ao invés de serem mortas e as crianças pobres poderiam ser abandonadas ou vendidas.

instituições de Educação Infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno" (CRAYDY; KRAERCHER, 2001, p.14).

O primeiro campo de pesquisa científica preocupado com a infância será a Medicina devido aos altos índices de Mortalidade Infantil. A pré-escola italiana existe desde 1825 e o Norte da Itália é considerado Centro de Referência Internacional para a Educação Infantil Contemporânea.

Em 1896, Maria Montessori, médica e educadora italiana, iniciou um trabalho com "crianças anormais" (atualmente, denominadas deficientes) na clínica da Universidade de Roma (KRAMER, 1995). Os procedimentos utilizados (atualmente, presentes no Método Montessoriano) revelavam a sua perspectiva desenvolvimentista e as bases da sua teoria eram a individualidade, a liberdade e a atividade.

Posteriormente, ao observar as crianças que ficavam brincando nas ruas, resolveu criar um espaço educacional denominado Casa das Crianças, desenvolvendo trabalhos nos anos iniciais voltados, principalmente, às crianças das áreas urbanas pobres italianas, utilizando os mesmos procedimentos. Ela acreditava que a criança não é um "pretendente a ser adulto" porque, desde o seu nascimento, já é um ser humano integral. Seu trabalho pedagógico dava ênfase para o conceito de indivíduo como sujeito e objeto do ensino e suas idéias principais eram a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento. Encarava também a Educação Infantil como forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias.

Montessori, desde aquela época, já traçava os procedimentos para sistematizar um método pedagógico para educar as crianças, respeitando os aspectos biológicos. Não

concebendo a criança como um "adulto em miniatura", sua metodologia é centrada na criança, na qual esta faz escolhas e passa por desafios cada vez mais complexos, ou seja, ela é o protagonista e o educador é, principalmente, um espectador e observador do ensino-aprendizagem.

As idéias de Montessori eram baseadas no objetivo de formação de um futuro cidadão que pudesse pertencer a qualquer classe social, pois a sua busca de conhecimento não era limitada pelo educador. Em contrapartida, no Brasil a realidade educativa das primeiras classes de Educação Infantil era outra, voltada para o Método Tradicional, no qual o educador transmitia o padrão de comportamento e os ensinamentos que o educando deveria aprender. Estar dentro desse padrão daria aos educandos uma vida melhor, mais segura.

Nas duas primeiras décadas do século XX, aqui no Brasil, houve o debate com relação à Assistência e Proteção ao Menor com idéias e ações vindas, principalmente dos setores de Caridade e Filantropia. Contudo, em 1896, com ações daqueles que estarão entre os pioneiros da Escola Nova<sup>2</sup>, aparecem as primeiras classes de Educação Infantil. Mas até 1920, o acesso a essas instituições era difícil. A partir desta década, com os escolanovistas, "passava-se a defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais" (KRAMER, 1995, p.55).

Mas esta não era ainda a tendência principal. Predominava o caráter exclusivamente filantrópico da Educação Infantil que reflete uma época em que ocorreu a promulgação do

---

<sup>2</sup> Eram intelectuais militantes da mudança, "tinham clareza do momento político que estavam vivendo, porém eram idealistas, românticos: queriam uma reforma educacional a serviço de um Brasil moderno" (FARIA, 1999, p.85).

Excluído: ,

Código do Menor<sup>3</sup> que continha diversos projetos de Proteção à infância, principalmente com relação à criança abandonada e ao "delinqüente"<sup>4</sup>.

Desde essa época, o que permanece até hoje, havia uma preocupação com a padronização da educação das classes menos favorecidas para se "proteger" a sociedade da periculosidade. Conforme aumentavam os comportamentos inaceitáveis mais incentivos se tinha para "proteger" a infância. Acreditava-se que disciplinar as crianças desde pequenas poderia garantir a paz e segurança da nação, pois o padrão de indivíduo poderia ser inculcado desde a infância com atividades específicas.

Na década de 1930, o Estado passou a considerar que precisava de colaboradores para a proteção da infância, sendo assim, os órgãos privados começam a financiar a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, ocorre a criação de órgãos públicos que também atuam na assistência à infância: Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social.

Com tantos incentivos, as creches, os jardins da infância e as pré-escolas aumentaram de maneira desordenada. Nestas, eram realizadas atividades de Educação Física e Higiene. Como em todos os setores voltados para a infância, também na Educação Infantil a principal preocupação era a "Proteção à Infância", entendida como o combate à Mortalidade Infantil e a diminuição da criminalidade realizada por menores.

A Proteção à Infância ocasionou muitas polêmicas devido ao crescimento desenfreado das cidades e, conseqüentemente, das crianças que freqüentavam as escolas de Educação Infantil. Era uma época de instabilidade econômica, setores da sociedade se

---

<sup>3</sup> Em duas versões, em 1906 e 1927.

<sup>4</sup> Hoje, dito em conflito com a lei.

mobilizaram, ora defendendo o amparo à infância, ora defendendo o encarceramento precoce dos menores.

No Governo Vargas começou o projeto de reformulação do papel do Estado, com novos programas voltados para a Educação e a Saúde. A pobreza aumentava nas famílias que iam se constituindo e as crianças em situação de risco também. Por isso, mais medidas compensatórias tinham que ser tomadas, aumentando a legislação para a infância e impulsionando a criação de políticas sociais: Conselho Nacional do Serviço Social, Departamento Nacional da Criança, Legião Brasileira de Assistência e o Serviço Nacional de Menores/SAM.

O Departamento Nacional da Criança oferecia programas e campanhas com tendência médico-higiênica, tais como:

[...] combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades (KRAMER, 1995, p.65).

A Proteção à Infância desde aquela época sempre esteve associada aos cuidados com as crianças. Até hoje, para matricular uma criança numa escola de Educação Infantil é solicitado como documento a cópia da carteira de vacinação, constando todas as vacinas em dia. Com relação à merenda, existe hoje em dia um cardápio feito pelas nutricionistas já que se constatou em pesquisas que a criança subnutrida possui mais dificuldades de aprendizagem.

Nos anos 1950, nos governos Dutra (1946) e Kubitscheck (1960), surgiu um projeto de lei que "Reforma o Código de Menores e estabelece o Estatuto Social da Infância e



Juventude" (1951), o qual seguia as proposições internacionais do pós-guerra sobre direitos humanos, enfatizando as idéias dos Congressos Pan-americanos da Criança e da Associação Internacional de Juízes, como direitos requeridos à dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade. Em 1959, aconteceu a elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança para garantir a reformulação dos direitos da criança.

Com o Golpe Militar de 1964, interromperam-se os debates sobre a reforma do Código de Menores. Através do Ministro da Justiça, João Mangabeira (1963), seria criado a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), com a finalidade de realizar uma política de assistência aos "menores" que centralizava a sua responsabilidade no caráter médico-assistencialista para o combate da Mortalidade Materna Infantil. Nesta época a Proteção à Infância deveria ser estabelecida através de punições. Era um tempo em que foram criadas leis de censura e havia intensa repressão política no qual se tentou rebaixar a idade penal para 16 anos.

Na década de 1970 é promulgada a lei nº 5.692/71, na qual a Educação Infantil aparece como conveniente em escolas maternais, jardins de infância e outras instituições. Não teve muito êxito a criação de pré-escolas nas empresas, mesmo com o auxílio do Poder Público para o atendimento educacional para os filhos menores de sete anos das mulheres empregadas.

No Brasil, a expansão e democratização das instituições especializadas no atendimento a crianças de zero a seis anos tiveram origem nas mudanças advindas da industrialização e da pressão das mulheres trabalhadoras pelo direito a melhores condições de vida, ao lado da luta contra a Ditadura Militar. Segundo Souza (1986), a pré-escola brasileira surgiu da metamorfose da urbana e típica sociedade industrial.

Do ponto de vista do Regime Militar, neste momento, a Proteção à Infância significava potencializar as crianças através de mecanismos para manter a ordem. O futuro da nação (e a paz social) dependiam do caminho iniciado na infância, no sentido da disciplina e do trabalho. Os cuidados na infância se tornam uma regra social. A preocupação com a causa da infância pobre no Brasil se expressa com o discurso de construção nacional em prol de um país culto, moderno e civilizado.

Voltando um pouco no tempo, na passagem do século XIX para o século XX, ocorreu a institucionalização de crianças e adolescentes das classes populares consideradas como "menores" abandonados e "delinquentes". Os filhos dos pobres eram internados como desvalidos, abandonados, órfãos e delinquentes em um aparelhamento oficial de assistência e proteção ao menor.

Esta política não deixou de ter sua continuidade quando se criou a FUNABEM e as FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor) durante o Regime Militar (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p.66). O Estado assume um papel mais ativo com relação à infância, devido à influência da medicina higienista, na questão da saúde pública. O discurso científico médico-psicológico foi por longa data referência para as práticas educativas no cuidado com a criança e para orientar as famílias.

A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado, desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, os sistemas assistenciais justificavam a institucionalização de crianças. Os saberes especializados vieram confirmar a concepção da incapacidade das famílias, especialmente as mais pobres, em cuidar e educar seus filhos e foram convocados a auxiliar na identificação daquelas merecedoras da suspensão ou cassação do pátrio-poder. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p.70).

A reforma da Política de Assistência e Proteção ao Menor ocorre em pleno Regime Militar, em nome da segurança nacional. Enquanto isso houve o aumento populacional do país, as cidades cresceram desordenadamente e os problemas com a infância e adolescência aumentaram, novamente.

Na década de 1980, houve o processo de redemocratização do país, com isso a proteção aos direitos da criança e do adolescente, gradativamente, se ampliou. Com a Constituição da República de 1988, ocorre a elaboração de normas relativas ao direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à cultura... A Educação Infantil se integrou à política nacional. Houve mesmo no Legislativo a antecipação da Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança<sup>5</sup> relativa à proteção integral da infância, com a regulamentação de artigo constitucional<sup>6</sup> pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei Federal 8.069/90), cujas mudanças (após 60 anos do Código de Menores) foram a distinção de criança de adolescente, ambos passando a ser considerados como "sujeitos de direitos" especiais, dada a sua condição de pessoas em desenvolvimento (SARAIVA, 2003), com atribuições para o Estado e novo papel para a família e sociedade.

A nova doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes presente no ECA era um grande desafio enquanto implementação social. Para tanto, seria necessária a participação da sociedade civil na execução e a fiscalização de políticas públicas com

---

<sup>5</sup> A Convenção da ONU sobre Direitos da Criança foi aprovada em 1989, pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

<sup>6</sup> “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (art.277 caput da Constituição da República).

relação aos deveres com a população infantil, principalmente, através dos Conselhos Tutelares.

Muito gradativamente, com grande descompromisso do Estado, surgem timidamente políticas de assistência, combate ao trabalho infantil, reconhecimento de licença maternidade para mães adotivas, combate à exploração e abuso sexual realizados contra crianças e adolescentes, combate ao seqüestro internacional de crianças e adolescentes e tráfico de mulheres. Mas houve avanços relevantes quanto aos direitos à convivência familiar e comunitária.

Embora o discurso sobre a infância mude, na realidade ampliam-se as desigualdades sociais a favor de uma minoria privilegiada, detentora do poder. O que vêm confirmar as práticas presas ao passado são os dados obtidos pelas entidades governamentais e não-governamentais (Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos, Fóruns de Defesa de Direitos da Criança, o Poder Judiciário e o Ministério Público). Novamente, são feitas sugestões para cuidar dessa criança, soluções contraditórias como: escolarização, profissionalização, retirada da família, confinamento em instituições e rebaixamento da maioridade penal.

Com base na Constituição, a Declaração de Jomtien (Tailândia) e a LDB elaborou-se o PNE (Plano Nacional da Educação). Esse plano define que as prefeituras são responsáveis pelo acompanhamento, controle e supervisão das creches e pré-escolas (e que em 2000, todos os educadores deveriam possuir o nível superior).

A Educação Infantil começa a se vincular, finalmente, de modo mais restrito à área de Educação. Mas, para que este passo seja efetivamente dado, ainda é necessária a mudança de concepção educativa, já que para ser escola de Educação Infantil, o estabelecimento deverá obedecer aos Conselhos de Educação e, como espaço educativo,

deve ter autorização para funcionamento, possuir um projeto pedagógico, formação adequada dos educadores, espaços adequados e materiais pedagógicos.

Em 1998, o MEC publicou o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), composto de reflexões para alicerçar a construção das propostas curriculares. Esse referencial possui três eixos de trabalho: a brincadeira, o movimento e as relações afetivas, através de cinco áreas: artes visuais, conhecimento do mundo, língua oral e escrita, matemática e música. Segue a concepção de que a criança é um ser histórico, social, pertencente a uma cultura e possui direitos de cidadão.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a Educação Infantil, as quais embasam propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, levando em conta os princípios éticos, políticos e estéticos (ludicidade).

Recentemente, foi aprovada a lei nº 144/2005, estabelecendo que as crianças de seis anos frequentarão, obrigatoriamente, o primeiro ano do Ensino Fundamental, participando de atividades lúdicas e jogos para se capacitar, descobrir e começar o processo de letramento. Até 2010, deverá acontecer esta modificação no Ensino Fundamental que passa a ter a duração de nove anos. Nesta nova configuração do Ensino Fundamental, a Educação Infantil passará a atender as crianças de zero a cinco anos.

Quando se descreve brevemente o caminho percorrido pela Educação Infantil em paralelo com a construção da História da Legislação para a Infância, pode-se perceber que a preocupação da educação na infância não esteve tão freqüentemente voltada à busca da qualidade do ensino-aprendizagem. A Educação Infantil surge para resolver os problemas infantis, primeiro devido aos altos índices de Mortalidade Infantil, depois para diminuir o conflito de crianças para com a lei. Se ela se constitui como direito das mulheres trabalhadoras, ao mesmo tempo foi defendida para aumentar o grau de civilidade do nosso

país no contexto da doutrina da "segurança nacional".

Outra questão: existem muitos programas, campanhas e escolas de Educação Infantil, mas em nenhum momento se pensou seriamente na formação dos educadores e nas peculiaridades de cada comunidade. Muitas outras são as questões que poder-se-ia pesquisar para buscar a qualidade do ensino-aprendizagem, entretanto prefiro focalizar o meu olhar no trabalho pedagógico do educador, tentando a princípio resgatar quem ele foi e sugerir um dos caminhos que ele poderia seguir. Esse caminho envolveria sua comunidade e uma metodologia: a proposta metodológica de Brandão, tendo em vista sua experiência nas escolas gaúchas.

## **1.2 Considerações sobre as principais concepções pedagógicas presentes**

Excluído: ¶

### **na Educação Infantil**

Será que a maioria dos educadores saberia diferenciar os principais modelos pedagógicos aplicados no passado e no presente à Educação Infantil, a saber, o modelo pedagógico empirista e o modelo pedagógico construtivista? Acredito que antes de iniciar um planejamento de aula para a Educação Infantil, independente do nível a que será destinada (Pré-escola, Jardim II ou Jardim I, respectivamente, crianças de seis, cinco e quatro anos), seria necessário entender quais os constituintes básicos de cada modelo pedagógico.

O modelo pedagógico empirista reflete uma educação bancária. Nos termos de Paulo Freire, a educação bancária é a que deposita o "conhecimento" na mente do aluno e a escola pretende sacar o que depositou, exatamente. O modelo pedagógico empirista possui

suas etapas e quem quiser utilizá-lo deve seguir rigidamente os seus passos. É algo que já está pronto, acabado. É por isto que a cartilha é o material pedagógico mais adequado para esse modelo e sua função é ajudar o aluno a aprender a regra de geração do sistema alfabético. Segundo WEISZ (1999), "a hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações - as mais simples e parciais possíveis e que devem ir acumulando com o tempo." Diante da ascensão do Construtivismo, o modelo pedagógico empirista perdeu muito de sua legitimidade. No entanto, distinguir modelo pedagógico empirista de modelo pedagógico construtivista pode ser complicado, e, talvez mais importante, a resistência a mudar de prática tem levado a que muitos educadores simplesmente afirmem não escolher nem um nem outro modelo. Isto se dá, por exemplo, com aqueles que dizem possuir uma visão de ensino-aprendizagem "mesclada". Segundo WEISZ (1999), "o equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que nessa visão 'mesclada', vale dizer que uns precisariam ser ensinados e outros, não".

Segundo WEISZ (1999), no modelo pedagógico construtivista "o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio", ou seja, o modelo pedagógico construtivista é algo inacabado, que pode ser complementado de diversas formas e com diferentes atividades, mas todas com o mesmo fim, a construção do conhecimento. Por exemplo: o professor oferece oportunidades, desafios possíveis de ensino-aprendizagem, valorizando as experiências e o meio onde vivem os educandos, para propiciar-lhes descobertas, no sentido de construírem os conhecimentos sobre diferentes assuntos.

Fernando Becker (1994) ao escrever sobre as Pedagogias Não-Diretiva (empirista<sup>7</sup>), Diretiva (apriorista<sup>8</sup>) e Relacional (construtivista), destaca as características do professor e do aluno que são diferentes em cada modelo pedagógico. Nas tabelas abaixo, destacaremos apenas os modelos empirista e construtivista, já que são largamente os mais presentes na Educação Infantil brasileira:

<b>Modelo Pedagógico Empirista</b>	<b>Modelo Pedagógico Construtivista</b>
<b>professor</b>	<b>professor</b>
ensina	facilitador, mediador
dita	faz perguntas, cria situações-problemas
fala	ensina e aprende
castiga, pune	faz sanções por reciprocidade
centraliza as decisões	descentraliza as decisões
sabe tudo	faz a organização conjunta das regras
decide o que fazer	elogia as ações praticadas
transmite o conhecimento	Dialoga

**Tabela 1 - Comparação da postura do professor nos modelos pedagógicos: Empirista e Construtivista.**  
 Fonte: organizada pela mestranda Monica Ribeiro Medina baseada no texto de Becker: "Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos" (1994).

<b>Modelo Pedagógico Empirista</b>	<b>Modelo Pedagógico Construtivista</b>
<b>aluno</b>	<b>aluno</b>
aprende	busca o conhecimento
copia	constrói o conhecimento (o erro é construtivo)
escuta	aprende e ensina

<sup>7</sup> Segundo Becker (1994), na epistemologia empirista o indivíduo nada possui de conhecimento: é uma tabula rasa, o seu conhecimento e sua capacidade de conhecer vêm do meio físico e/ou social.

<sup>8</sup> Segundo Becker (1994), na epistemologia apriorista o indivíduo nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética (tudo está previsto).



executa	respeita as regras
não sabe nada	tem iniciativa
é quieto	sabe negociar
se conforma	é seguro
se submete a fala	tem interesse

**Tabela 2 - Comparação da postura do aluno nos modelos pedagógicos: Empirista e Construtivista.**

Fonte: organizada pela mestrandia Monica Ribeiro Medina baseada no texto de Becker: "Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos" (1994).

Segundo Magalhães e Barbosa (2003), em seu artigo intitulado: "Do topo da montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... Mas será que podemos ver tudo? - uma reflexão sobre as políticas públicas para a Educação da Infância", o atendimento a infância brasileira pode ser sistematizado por meio de uma categorização, expressando discursos sobre a infância, sua vida cotidiana, o modo como é educada e as diversas políticas públicas educacionais. Abaixo, ao sintetizar tais categorizações, busco contribuir para o entendimento das concepções pedagógicas presentes na Educação Infantil brasileira ao longo de sua história:

1ª CATEGORIZAÇÃO - do "descobrimento" até o início da década de 1920, predominava a Filantropia ou Assistencialismo, modelo proposto para conter as classes populares (que eram vistas como ameaçadoras do equilíbrio social), o qual deveria resolver (ou diminuir) os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza. Teve três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa.

2ª CATEGORIZAÇÃO - As ações desenvolvidas pela proposta higienista visavam o treinamento das crianças para que se tornassem autodisciplinadas. Essa regularidade de hábito criada desde a infância garantiria o ensino-aprendizagem de uma criança ideal que saberia obedecer as regras sociais quando se tornasse adulto. Como educação e medicina se

unem, a criança é educada para ter uma higiene social. Dessa forma, a proposta higienista visará a proteção das crianças.

3ª CATEGORIZAÇÃO - O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 (ou Manifesto dos Educadores), foi um documento muito importante do movimento educacional renovador dos anos 1930. Propunha determinadas relações entre família e escola, e trouxe uma nova diretriz política para a sociedade futura. Caberia ao Estado o dever de educar todas as crianças, em que a educação teria uma função social e pública. Devido às novas influências psicológicas houve uma revolução nos fundamentos da educação e, neste momento, a criança começa a ter voz, a dizer o que pensa e gosta, estimulada a saber opinar e questionar para ser considerada inteligente e de personalidade.

Excluído: ,

4ª CATEGORIZAÇÃO - De 1920 a 1980, cria-se pelo Estado Brasileiro um corpo jurídico/institucional para o atendimento à criança em defesa da sociedade (visando a melhoria de vida e o aperfeiçoamento da espécie). Durante este período houve tanto a influência da Escola Nova como a reorganização da Educação Infantil a partir de imposições do Estado autoritário.

Tronolone (1998) sintetiza os avanços ocorridos na Educação Infantil, impulsionados pelo fracasso escolar, e é possível perceber nas características de cada disciplina a desvinculação do modelo pedagógico empirista e a opção pelo Construtivismo pelos organizadores do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

Desde então, ocorre a ascensão de novas propostas que derivam do Construtivismo, como o sócio-interacionismo de Vygotsky. Todo esse processo de mudança foi vivenciado pelos educadores de Sumaré, embora até o final da década de 1980 permanecem optando

(na sua maioria) pelo modelo pedagógico empirista. Essa passagem de um modelo ao outro foi muito conflitante. A implantação de uma única linha pra toda a rede municipal vinculada ao Construtivismo (baseado principalmente nas teorias de Piaget), no início da década de 1990, trouxe muitas resistências pelos professores que, ou não conheciam esse novo modelo ou não acreditavam nele (já que esse novo modelo vinha negar toda a maneira de ensino-aprendizagem que realizam até então em sala de aula).

Embora o Construtivismo conhecido pelos professores por meio do curso PROEPRE tenha tido riqueza teórico-prática, transferir esse novo conhecimento metodológico era complicado (o número excessivo de alunos nas salas de aula, o baixo salário dos professores que precisam "dobrar" período em outra instituição escolar - estadual ou particular, a pouca responsabilidade dos pais ou responsáveis em acompanhar os estudos dos filhos não atendendo às solicitações dos professores que gostariam de mostrar caminhos para explicar o pouco rendimento escolar etc.) o que pode explicar o momento que foi vivido e permanece até hoje.

Acredito que para transformar a realidade educacional no âmbito infantil, não adianta apenas buscar a metodologia mais qualitativa se esta for tão somente utópica, é necessário dar meios para que possa ser concretizada. Apostar numa proposta metodológica nova requer consciência política da situação educacional que se está vivendo. Por isso, antes de escolher o que seria o melhor modelo pedagógico para a Educação Infantil em Sumaré, prefiro através de um mapeamento conhecer que o professor conhece e não partir do que nós gostaríamos que ele conhecesse sobre modelo pedagógico.

## **CAPÍTULO II: PESQUISA PARTICIPANTE**

### **2.1 Princípios da Pesquisa Participante**

Carlos Rodrigues Brandão nasceu em 14 de abril de 1940, no Rio de Janeiro. Desde 1963, realiza um trabalho com grupos e movimentos de Educação Popular. Iniciou esse trabalho no Movimento de Educação de base que teve continuidade por meio do CEDES - Centro de Estudos de Educação e Sociedade, e do CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

É antropólogo. Lecionou em Brasília e em Goiás (Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e na Universidade Católica de Goiás). Atualmente, trabalha na Unicamp (Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Campinas).

Possui várias publicações na área de cultura popular, com obras como "Cavalcadas de Pirenópolis"; "O Divino, o Santo e a Senhora: Peões, Pretos e Congos"; "A Folia de Reis Mossâmedes"; "Deus te salve", "Casa Santa e Plantar, Comer, Comer"; "Os Deuses do Povo"; "Sacerdotes de Viola"; "A Questão Política da Educação Popular"; "O que é Educação" e "O que é Folclore".

Ele é um dos principais sistematizadores da Pesquisa Participante que é uma Pesquisa Qualitativa.

Brevemente, gostaríamos de ressaltar alguns tipos de pesquisa quantitativa, para poder explicar melhor o que seria a Pesquisa Qualitativa.

Primeiro, vale a pena citar que, segundo Brandão (2003, p.121), uma experiência de pesquisa é "qualquer atividade de busca, no singular ou no plural, de algum saber não

sabido, e que seja realizada através de um trabalho com fundamento, alguma sistemática e algum método confiável".

A Pesquisa Quantitativa também é conhecida como Pesquisa Experimental que, segundo Chizzotti “parte da análise de um fenômeno delimitado sobre o qual formula hipóteses prévias de verdade e métodos explícitos de verificação, submete o fenômeno à experimentação em condições de controle [...]” (1995, p.26).

Ele diz que esta pesquisa se embasa nos pressupostos do positivismo e pretende atingir conhecimentos rigorosamente articulados, controlando verificações empíricas e comprovadas através de técnicas de controle (ibid.).

Outro tipo de pesquisa quantitativa é a Sondagem que, segundo Chizzotti, “é um tipo de pesquisa que visa obter dados mensuráveis de uma amostra finita de indivíduos a partir de uma população predeterminada” (1995, p.63). A Sondagem supõe a delimitação dos objetivos da investigação, a definição da população e das variáveis a serem investigadas.

Já a Pesquisa Participante é uma das modalidades de pesquisa qualitativa que segundo Chizzotti, “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito” (1995, p.79). A ideia de Pesquisa Participante é muito recente. Ela afirma que os participantes da pesquisa produzem um saber popular que representa o saber do grupo, saber que é crítico e científico. Esse saber irá orientar a reflexão da ação coletiva desse grupo. Esse saber tem um uso e um destino político. Segundo Brandão (1985, p.252), "o papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente da mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas". Ele irá trabalhar com esse grupo, resgatando o conhecimento científico erudito.

Excluído: ¶

Houve vários trabalhos sobre Pesquisa Participante apresentados no "Simpósio Mundial de Cartagena" (1977, Colômbia), no "Simpósio Mundial da Iugoslávia" (1980), no "I Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participante" (1980, Peru), no "II Seminário Latino-americano de Pesquisa Participante" (1982, México) e no "III Seminário Latino-americano de Pesquisa Participante" (1984, Brasil).

Em um desses trabalhos, Thiollent (1986) afirma que a Pesquisa Participante é um tipo de pesquisa social no qual pesquisadores e participantes resolvem problemas reais de modo cooperativo ou participativo. Em outro, Demo (1986) afirma que, na Pesquisa Participante, cabe ao pesquisador determinada identificação ideológica com a comunidade de maneira política e ao participante ser um agente ativo ao mesmo tempo em que produzirá conhecimento deverá interferir na realidade onde vive.

As origens da Pesquisa Participante, segundo Brandão situam-se, em primeiro lugar, na Observação Participante (segundo o antropólogo Malinowski) na qual a percepção de ser diferente nas relações sociais acontece no momento que se está com o outro. Também em Marx, que ressalta que o pesquisador é um participante do projeto político de transformação de uma sociedade ou do próprio mundo.

Existem formas pioneiras de Pesquisa Participante, dentre elas, a "Enquête de Marx" que fez os operários refletirem ao responderem os questionários sobre a sua condição de trabalho e os trabalhos de "Educação Popular de Paulo Freire" que fazia um levantamento do universo vocabular dos alunos ao participar dos círculos de cultura, ou seja, no processo de alfabetização.

Essa estratégia metodológica de Pesquisa Participante possui outras nomenclaturas que são aparentadas tais como: "Observação Participante", "Investigação Alternativa", "Investigação Participativa", "Auto-senso", "Pesquisa Popular", "Pesquisa dos

Trabalhadores" e "Pesquisa-Confronto". Cada uma destas refere-se a um conjunto de práticas que possui origens e preocupações muito próximas.

Existem seis princípios metodológicos relevantes na Pesquisa Participante, segundo Brandão (1999), sendo que em cada princípio destacam-se características relevantes:

### **1º) Autenticidade e compromisso**

Neste princípio, percebe-se que o espaço do intelectual orgânico<sup>9</sup> é relativo ao compromisso com a causa popular. Ele conhecerá os ensejos e desejos da comunidade na qual vai atuar. Terá uma tarefa específica, de grande relevância, sua contribuição será no sentido de organizar todo o trabalho comunitário a ser realizado. Entretanto, a sua "voz" será a "voz" da comunidade. Comprometer-se com a causa da comunidade significava participar de todo o processo de transformação, como mediador.

### **2º) Antidogmatismo**

Este princípio afirma que o intelectual orgânico não precisa aplicar em sua pesquisa idéias pré-estabelecidas ou princípios ideológicos (o papel desse intelectual é de mediação entre a teoria e a prática). A função deste intelectual enquanto mediador será de reconstrução da realidade que deve ser transformada, e, embora possua um conhecimento científico amplo, deverá ao pesquisar, conduzir os grupos populares interessados de modo a

---

<sup>9</sup> Segundo Brandão (1985, p.252), "o papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente da mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas".

reorganizarem seus pensamentos de acordo com determinada fundamentação teórica para clarear e simplificar sua incorporação na prática, na comunidade que está pesquisando.

### 3º) **Restituição Sistêmica**

Neste princípio, se estabelece que o intelectual orgânico precisa partir da tradição. Este intelectual não poderá partir do que gostaria de realizar naquela comunidade, ou seja, do que acredita que seria melhor ou adequado para aquela comunidade. Sua função é resgatar o que os grupos populares interessados almejam. Ao conhecer seus elementos será possível a mudança social, transformando o conhecimento e a ação, estabelecendo novos níveis de consciência política. Esse retorno à tradição deve ocorrer de maneira sistêmica e organizada a qual possui quatro regras:

a) **Comunicação Diferencial** - toda comunidade tem uma história e está escrevendo constantemente suas novas histórias, as quais fazem aflorar o que a comunidade já viveu e o que gostaria de construir e reconstruir para seu povo. Portanto, o retorno à tradição significa a busca da restituição dos materiais históricos "de forma adequada e adaptados de acordo com o nível de desenvolvimento político e educacional dos grupos de base que forneceram a informação, ou com quem o estudo foi realizado" (BRANDÃO, 1999, p.51). Esses estudos são desenvolvidos em três níveis:

- Nível 1 de Comunicação, por exemplo, em forma de histórias em quadrinhos;
- Nível 2, esses textos se tornam mais complexos e se destinam aos núcleos de liderança;



- Nível 3, finalmente, os mesmos textos se transformam, para a forma descritiva e teórica de acordo com a regionalidade e nacionalidade, destinando-se aos intelectuais orgânicos envolvidos.

**b) Simplicidade de Comunicação** - nos níveis 1 e 2 acima, os resultados dos estudos não devem ser concretizados e descritos numa linguagem acadêmica. Todo o grupo deve entender essa reflexão sobre a tradição que deve ser expressa numa linguagem acessível.

**c) Auto-investigação e controle** - o intelectual orgânico vai dialogar com o grupo e sempre expressar o que esse grupo almeja, decidindo o que deve ser investigado após a consulta aos grupos populares interessados, levando em conta, suas prioridades e necessidades. Ele precisa incorporar-se ao meio que vai atuar através de técnicas dialogais.

**d) Popularização técnica** - reconhecer "a generalidade das técnicas de pesquisa mais simples e torná-las acessíveis a esses grupos, [...] cursos de metodologia de pesquisa corrente são ministrados aos núcleos de liderança mais avançados, de modo a capacitá-los [...]" (BRANDÃO, 1999, p.53). Capacitar esses grupos significa conhecer a realidade, refletindo sempre sobre ela. O conhecimento da realidade tem sido enriquecido com a Restituição Sistêmica.

#### **4º) Feedback para os "intelectuais orgânicos"**

Este princípio refere-se ao feedback dialético das bases com os intelectuais orgânicos, alicerçando esses grupos, em que os intelectuais irão detalhar toda a tradição daquela comunidade.

Essa discussão entre os colaboradores, dos grupos aos intelectuais orgânicos, é decisiva, "atinge um determinado nível razoável de discussão científica" que expressa a necessidade de clareza e precisão teórica, resgata se há aplicabilidade da teoria no contexto imediato, faz descrição dos processos sociais locais, explicações de estratégias e táticas, informações sobre as motivações do comportamento individual e coletivo, e, enfim, articula elementos especiais da tradição, ou seja, "neste nível se faz também uma importante articulação teórica: do particular para o geral, e do regional para o nacional, de modo que se pode formar uma visão integrada de todo o conhecimento" (BRANDÃO, 1999, p.53 e 54).

#### **5º) Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão**

Este princípio constitui-se na articulação do conhecimento pelo intelectual orgânico num ritmo específico no tempo e no espaço (da ação à reflexão, da reflexão à ação, num novo nível de prática). "O conhecimento então se move como uma espiral contínua em que o pesquisador vai das tarefas mais simples para as mais complexas e do conhecido para o desconhecido, em contato permanente com as bases sociais" (BRANDÃO, 1999, p.55).

Nesse procedimento deve haver uma sincronização permanente de reflexão e ação por um ato de permanente equilíbrio intelectual. Em nenhum momento o que foi conhecido é suficiente e inflexível, pois a todo o momento se constroem novas reflexões porque o que não é conhecido começa-se a conhecer pela ação que se voltará para novas reflexões e assim, sucessivamente e gradativamente.

Este princípio possui duas idéias:

- a) A tarefa científica pode se realizar em situações insatisfatórias e primitivas com recursos locais. Nem tudo que vai ser realizado precisa ser conhecido ou já vivido por outras comunidades através de relações de complexidade;
- b) O intelectual orgânico é um ouvinte, um observador capaz de através de o diálogo construir junto com a comunidade. Ele deve adotar a humildade para aprender e descobrir, respeitando as bases sociais enquanto indivíduos ativos e pensantes.

## **2.2 Pesquisa Participante e Educação Escolar: Escolas Gaúchas**

Existem diversos tipos de pesquisa aplicáveis à escola: Pesquisa Documental, Pesquisa de Campo, Pesquisa da escola na comunidade, Pesquisa Empírica, Pesquisa Experimental, Pesquisa continuada na comunidade e Pesquisa Participante.

A proposta pedagógica interdisciplinar desencadeada em Porto Alegre procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto da realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto sócio-histórico de construção, quanto do processo de ensino/aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento científico é construída coletivamente a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local (SILVA, 2000, p.4).

Brandão, em seu livro "A pergunta a várias mãos - a experiência da pesquisa no trabalho do educador" (2003), instiga o leitor a pensar e repensar a Pesquisa Participante, trazendo uma experiência da Secretaria de Educação de Porto Alegre com escolas públicas. Num capítulo intitulado: "Quem somos nós? Como se vive aqui? Como pensamos o que pensamos? Com quais palavras dizemos isso? - A pesquisa antropológica na escola cidadã", Brandão provoca muitas reflexões que eu gostaria de enfatizar, brevemente neste capítulo, para posteriormente, mapeando as escolas centrais de Educação Infantil de Sumaré, ver as possibilidades de implantação desta nova proposta metodológica neste âmbito.

Em 1960, experiências de Educação Popular foram geradas pela ocorrência de investigações de realidade social e de levantamento de palavras, temas e problemas. Enquanto o Movimento de Educação de Base desenvolvia uma metodologia embasada no estudo de área voltado a uma base estatística nas escolas radiofônicas e de ação comunitária, nos sertões do Nordeste do Brasil, a equipe de pesquisa de Paulo Freire utilizava um estilo de pesquisa mais qualitativo, embasado num trabalho de construção partilhada de conhecimentos em círculos de cultura, nascido junto com um Método de Alfabetização.

Esses círculos de cultura formavam o que Brandão denomina de comunidade aprendente<sup>10</sup>. Nesta comunidade aprendente a aquisição do saber, o ensinar-e-aprender, vai ocorrer através do diálogo de todos os participantes sobre todo conhecimento desconhecido, a partir de condições desafiadoras e oportunas de ensino-aprendizagem, resultando na criação do seu próprio saber. Toda atividade pedagógica começa com uma pesquisa na qual

---

<sup>10</sup> Segundo Brandão (2003, p.127), "elas podem ser realizadas por uma única professora sozinha, por uma equipe de educadores da escola, por equipes mistas, com professoras e alunos, por equipes de alunas e alunos, e até mesmo por turmas maiores, subdivididos em grupos temáticos (ou o que seja) de trabalho".

o educador ou a equipe cria uma situação pedagógica, envolvendo a participação de todos de maneira convergente e diferenciada. Sendo que o educador terá como função orientar as buscas, coordenar provisoriamente as atividades, facilitar as situações de aprendizagem, possibilitando a criação solidária de conhecimentos.

Essas inovações pedagógicas impulsionariam a passagem de uma escola tradicional baseada em conteúdos escolares para uma escola ativa que reflete sobre a realidade. Dessas experiências da "nova escola" construiu-se um aprender voltado para o agir, pensar e participar. O agente educador de uma escola ativa "lê, consulta, estuda, reaprende conceitos revisita teorias, reelabora propostas de ensino" (BRANDÃO, 2003, p.122).

Esse Construtivismo Solidário advindo das idéias de Vygotsky e Freire prioriza a mediação dos conhecimentos e os círculos de cultura, respectivamente. Este aprender se desvincula da acumulação de conhecimentos relativos aos conteúdos, correspondendo à fração cultural do saber socialmente disponível. Esse sentido de busca é mais antropológico. O acumular conhecimentos se transforma em incorporar "algo novo" numa dimensão de coletivo. Essa transformação de saberes investigados e por isso significativos para aquela comunidade em algo novo e significativo acontecerá através de vivências interativas.

A experiência em diferentes estilos de pesquisa faz o cotidiano docente e discente vivenciar a construção de conhecimento, não apenas com relação aos conteúdos escolares mas, fundamentalmente, enquanto matrizes pessoais dos pensamentos próprios. A isso Brandão denomina de Escola Cidadã. É a transformação de saberes já determinados e alheios ao cotidiano das pessoas em saberes que serão significativos e oportunizados por processos interativos de criação e vivências sobre a realidade.

Na Escola Cidadã o indivíduo é um co-participante na gestão de vida social. Esse indivíduo vai buscar o conhecimento através do diálogo com o educador, pois a matriz dessa escola é o diálogo. A Pedagogia Dialógica requer uma abertura do ensino/aprendizagem ao outro-pleno.

O aprendizado coletivo ao longo do qual uma turma de alunos vai se convertendo em uma pequena comunidade aprendente. Uma equipe de pessoas empenhadas em tornar-se co-responsável, junto com a professora, pela aventura de criar os espaços-tempos vividos de um saber entre todos, a partir de todas, e dentro/através do qual cada uma vive pessoalmente a experiência do seu aprendizado (BRANDÃO, 2003, p.139).

Pesquisas realizadas em escolas públicas de Porto Alegre (proposta na versão da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 1996, de "A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento", discutida por Brandão) podem ilustrar o que foi resgatado até agora:

A pesquisa socioantropológica ocorre a partir de um planejamento inicial e se conclui com uma organização de ensino, possuindo um cronograma (anexo A) organizado em: fases, objetivos, atividades e instrumentais em que o diálogo é a matriz de toda a vivência pedagógica.

Neste tipo de pesquisa temos as seguintes áreas trabalhadas: educação, saúde, transporte, religião, ecologia, propriedade, trabalho, cultura, relações sociais, problemas mais graves, visões de vida e de cidadania, crianças, adolescentes e jovens.

As áreas temáticas em que incide o trabalho pedagógico nas escolas são: Comunicação e Expressão, Sócio-História, Lógico-Matemática e Ciências da Natureza. Elas são descritas nos documentos de pesquisa antropológica de maneira simples (anexo B).

O objetivo do trabalho didático é uma experiência de ensino-aprendizagem através do diálogo, em que o partilhar saberes traz novos conhecimentos resultantes de "falas significativas".

Essas falas significativas nascem de situações interativas (entrevistas, conversas individuais ou coletivas) com pessoas da comunidade. Essas conversas sistemáticas produzem idéias e imagens resultantes de visões e versões vividas e pensadas relacionadas a: *Quem somos nós? O que é e como é viver aqui? O que podemos esperar para nós e os nossos filhos, de nós mesmos e dos outros?*

Dessas conversas resultam falas que, após serem selecionadas, expressam as inquietações que formularão a integração cultural de saberes. As falas selecionadas compõem a dimensão epistemológica. De acordo com a terminologia antropológica demonstram "o modo de ser e de pensar de uma cultura".

Nessa investigação e atividades didáticas desenvolve-se uma inteligência múltipla, diferenciada, criativa e crítica fruto da interação das áreas do conhecimento sistematizadas num currículo crítico formado por complexos temáticos (anexo C).

Brandão cita a proposta pedagógica na Escola Municipal Aramy Silva dividida em quatro partes, destacando o multiculturalismo (anexo D): "Dicas no exercício de observação", "Registro de informações", "Critérios para a seleção das falas" (pesquisa antropológica) e "Análise das falas", e chama a atenção para as atitudes da professora-pesquisadora.

As falas significativas serão dimensões históricas e cotidianas: a compreensão crítica de cada um e do mundo. Essas falas impulsionarão o trabalho pedagógico, produzindo um projeto de educação crítica e emancipatória (pois a pesquisa será o momento de diálogo com o outro).

A Educação Cidadã objetiva disponibilizar os conhecimentos da Ciência, da Filosofia e das Artes, como saberes-valores construídos através de interações atuais sobre conhecimentos advindos da tradição social e da cultura local.

Após a escolha das falas significativas é proposta como atividade prévia a elaboração de um complexo temático do planejamento global da escola. Deseja-se que ocorra a passagem de um mundo para o outro, via aprendizado. Essa vivência simbólica de temas (falas) se tornará um complexo temático de termos numa ordem lógico-social<sup>11</sup>.

Falas significativas seguem uma seqüência para reconstruírem-se como um Complexo Temático. Esse Complexo Temático é construído levando-se em conta debates sobre as vivências, informações e falas, sugerindo mapas de conceitos<sup>12</sup> com idéias e palavras indispensáveis.

Essa pesquisa antropológica qualitativa se baseia na observação sistemática de aspectos da estrutura ambiental, física e sociocultural da comunidade de acolhida<sup>13</sup> da

---

<sup>11</sup> "Infra-estrutura, perspectiva (a vida seria melhor se não tivesse tanta violência; minha vida é mais ou menos); saúde, educação (é importante ter escola para quando crescer ser alguma coisa, ter um serviço melhor, religiosidade, segurança e violência, família (o que eu tenho de mais sagrado são minhas duas filhas e seis netos, o resto não interessa) , etnia (tem mistura, mas não considero), procedência, lazer, organização social e comunitária (o que é difícil na comunidade é a desunião, a relação com as pessoas, a gente precisa batalhar muito para conseguir alguma coisa)" (BRANDÃO, 2003, p.153).

<sup>12</sup> Brandão (2003, p.155) explica os mapas de conceitos:

**temas:** ética, cultura, autonomia.

**movimentos:** lógica, relações, transformação.

que circundam e envolvem inteiramente o seguinte:

**tempo:** cronológico, social: histórico, subjetivo, simultâneo.

**numeralização:** número, operações, medidas, tratamento de informações.

**comunicação:** linguagens, função social.

<sup>13</sup> Toda instituição social encontra-se inserida em alguma outra mais ampla que acolhe, em boa medida, determina os termos de sua existência e de seu sentido. [...] Em qual quer situação a comunidade incorpora, acolhe, torna de alguma maneira "sua" uma escola e suas comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2003, p.114, citação em nota de rodapé).



escola. Brandão ressalta também, a importância da observação participante e os registros em diários de campo.

A pesquisa socioantropológica foi utilizada nas experiências de escolas de Porto Alegre e de outras localidades do Sul para elaboração partilhada de um planejamento de atividades que compõem um currículo participativo e crítico que, por meio desses qualificadores, fundamentam a compreensão e construção da práxis educativa da escola cidadã.

Esse breve resgate dos aspectos constitutivos da Pesquisa Participante nas escolas gaúchas possibilita muitas reflexões sobre a Educação Infantil em Sumaré. A partir de 2007, nas escolas municipais de Sumaré, iniciou-se a construção do Projeto Político Pedagógico com base em alguns dos princípios da Pesquisa Participante, no entender da autora.

Todas as comunidades foram questionadas sobre os seus sonhos para uma Educação Infantil de qualidade. Muitos aspectos educacionais foram apontados que prejudicam o caminhar da escola que permanece excludente, reprodutora e alienante. Essas pesquisas realizadas através de questionários para as comunidades trouxeram à tona o que já se imaginava: os medos e desejos para o futuro cidadão.

Entretanto, mesmo tentando dialogar com a comunidade, o processo de transformação da educação de uma escola tradicional para uma escola cidadã me parece distante. Principalmente com relação à prática pedagógica em sala de aula, que permanece com pouca fundamentação teórica e descontextualizada da realidade social. Por isso, sugiro essa proposta metodológica de Brandão, a Pesquisa Participante, em uma maior abrangência e integralidade, contribuindo para que se construam Projetos Pedagógicos, a

partir da comunidade, fazendo dessa comunidade uma "porta aberta" para uma vida social mais cidadã.

|

## Capítulo III - Mapeamento das escolas centrais de Sumaré de Educação

Excluído: ¶

### Infantil

#### 3.1 Metodologia

O município de Sumaré está dividido em cinco regiões administrativas: Área Cura, Matão, Nova Veneza, Maria Antônia e Centro. Para a nossa pesquisa em questão, escolhemos as escolas centrais de Educação Infantil: EMEI Arco-íris, EMEI Santo Tomazin, EMEI Sabidinho, EMEI Borboletinha Azul e EMEI Reino da Garotada (pois, até então, lecionava na EMEI Arco-íris).

Excluído:

Estas escolas possuem na sua equipe pedagógica: professores e diretor (a EMEI Sabidinho também tem coordenador pedagógico porque possui mais de 350 alunos). O horário de coordenação pedagógica mensal corresponde a oito horas destinadas para reflexão teórica e troca de idéias entre professores para elaboração das aulas.

Esta pesquisa contou com a participação de trinta professoras que responderam a um questionário (apêndice A) sobre assuntos relacionados à fundamentação teórica e trabalho pedagógico em sala de aula.

Essas professoras lecionam no Magistério<sup>14</sup> de dez a vinte anos, sendo que lecionam na Educação Infantil<sup>15</sup> de dois meses a vinte anos. A maioria possui formação no Ensino Superior<sup>16</sup> em Pedagogia e em Pós-Graduação<sup>17</sup> em Psicopedagogia.

---

<sup>14</sup> Na coleta de dados quanto ao Magistério: 6 professoras lecionam a 16 anos, 4 professoras lecionam a 18 e 4 professoras lecionam a 20 anos, 3 professoras lecionam a 17, 3 professoras lecionam a 15 e 3 professoras lecionam a 10 anos, 2 professoras lecionam a 19 e 2 professoras lecionam a 12 anos e 1 professora leciona a 14 e 1 professora leciona a 13 anos.

Para a coleta de dados, utilizamos questionários sobre diversos assuntos pedagógicos destinados para essas professoras. Destes dados, escolhemos os relativos aos possíveis métodos, concepções e tendências que são utilizadas neste âmbito atualmente do qual resultou um predomínio de respostas centradas no Modelo Construtivista Piagetiano e também, superficialidade e contradições nas mesmas.

Como dito, o questionário acima citado foi realizado em 2006, na EMEI Arco-Íris (que possui 240 alunos, com 7 professoras), na EMEI Santo Tomazin (que possui 230 alunos, com 2 professoras, na EMEI Sabidinho (que possui 600 alunos, com 12 professoras), na EMEI Borboletinha Azul (que possui 197 alunos, com 3 professoras) e EMEI Reino da Garotada (com 140 alunos, com 5 professoras). A seguir expomos os resultados e possíveis conclusões.

### **3.2 Análise dos gráficos**

Selecionamos esses três primeiros gráficos para começarmos uma análise, mais detalhadamente, do trabalho do professor quanto ao modelo pedagógico (método) utilizado por esses professores de Educação Infantil.

---

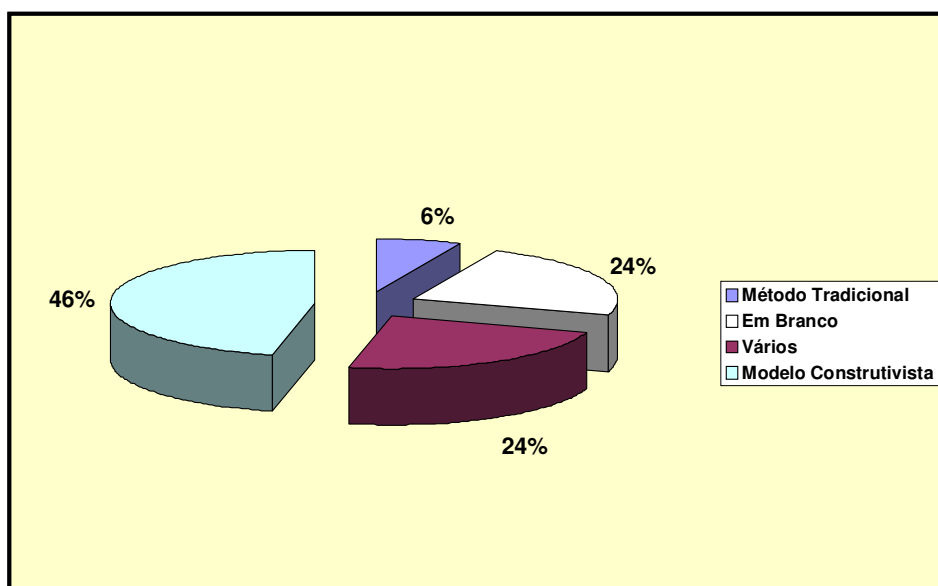
<sup>15</sup> Na coleta de dados quanto à formação no Ensino Superior: 23 professoras possuem graduação em Pedagogia, 3 professoras possuem graduação em Magistério Superior, 2 professoras possuem graduação em Biologia e 1 professora possui graduação em Psicologia.

<sup>16</sup> Na coleta de dados quanto à formação no Ensino Superior: 23 professoras possuem graduação em Pedagogia, 3 professoras possuem graduação em Magistério Superior, 2 professoras possuem graduação em Biologia e 1 professora possui graduação em Psicologia.

<sup>17</sup> Na coleta de dados quanto à Pós-Graduação: 16 professoras possuem pós-graduação em Psicopedagogia, 4 professoras possuem pós-graduação em Didática, 3 professoras possuem pós-graduação em Didática Geral, 1 professora possui pós-graduação em Psicologia, 1 professora possui pós-graduação em Coordenação

No gráfico 1, as respostas das professoras eram relativas à questão 1, referente à Fundamentação Teórica: "Utiliza algum Método?" No gráfico 2, as respostas das professoras eram relativas à questão 2, relativa à Fundamentação Teórica: "Qual? (método)". No gráfico 3, as respostas das professoras eram relativas à questão 32 quanto ao Trabalho Pedagógico em classe: "Utiliza o Método Tradicional e/ou Método Fônico?".

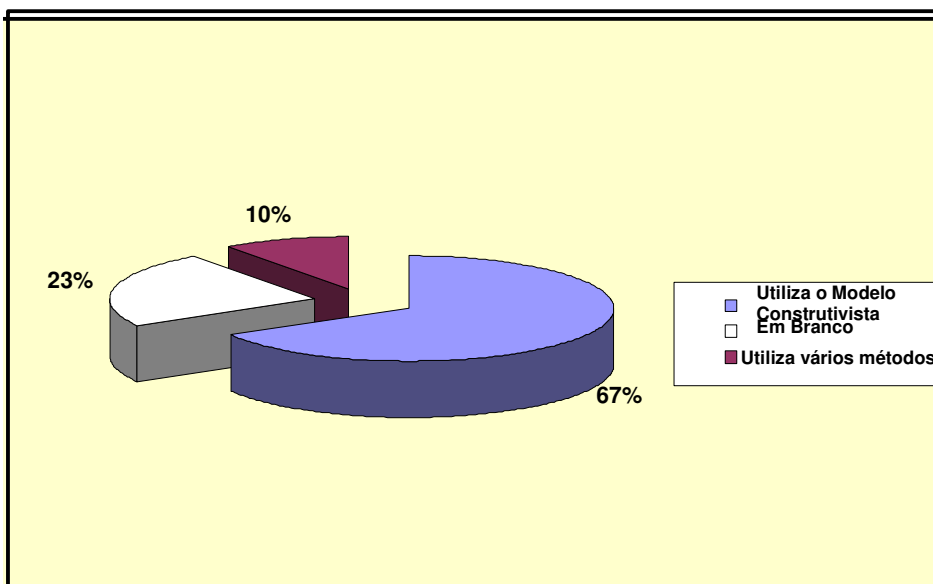
O gráfico 1 mostra que o Método Tradicional aparece apenas em 6% das respostas (1 professora da EMEI Sabidinho e 1 professora da EMEI Arco-Íris) com relação à fundamentação das aulas.



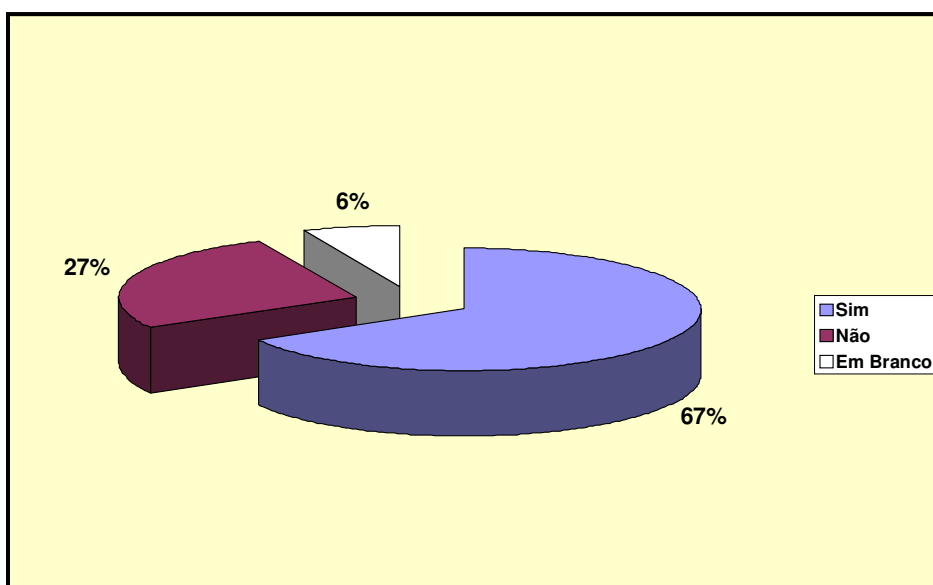
**Gráfico 1: Fundamentação das aulas quanto à utilização de modelo pedagógico (método).**

---

Pedagógica, 1 professora está cursando pós-graduação em Educação Especial e 4 professoras não possuem pós-graduação.

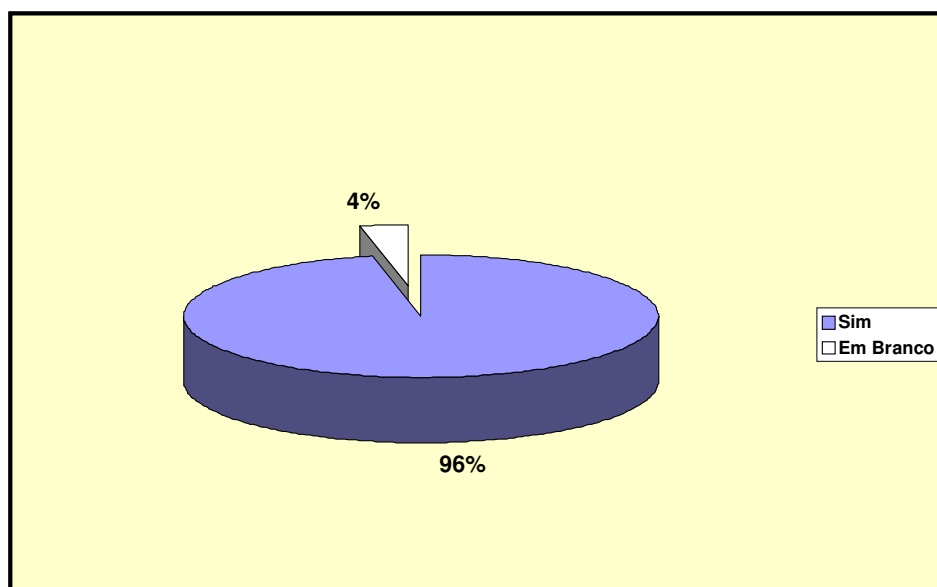


**Gráfico 2: Fundamentação das aulas quanto à concepção, perspectiva ou teoria utilizada.**



**Gráfico 3: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto à utilização de método Tradicional ou Fônico.**

Em contrapartida, no gráfico 3, percebemos que com relação ao trabalho pedagógico, o mesmo modelo pedagógico (método tradicional) aparece em 67% das respostas (3 professoras da EMEI Sabidinho, 7 professoras da EMEI Arco-Íris, 6 professoras da EMEI Reino da Garotada, 3 professoras da EMEI Borboletinha Azul e 1 professora da EMEI Santo Tomazin). Essas respostas ressaltam uma ambigüidade e antagonismo entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que parecem apresentar um desprendimento dos métodos, indicando uma necessidade de apoio metodológico no trabalho pedagógico. Embora as respostas mostrem avanços quanto à importância da construção de conhecimentos pelos alunos, não há uma diferenciação entre modelo pedagógico empirista<sup>18</sup> e modelo pedagógico construtivista<sup>19</sup>.

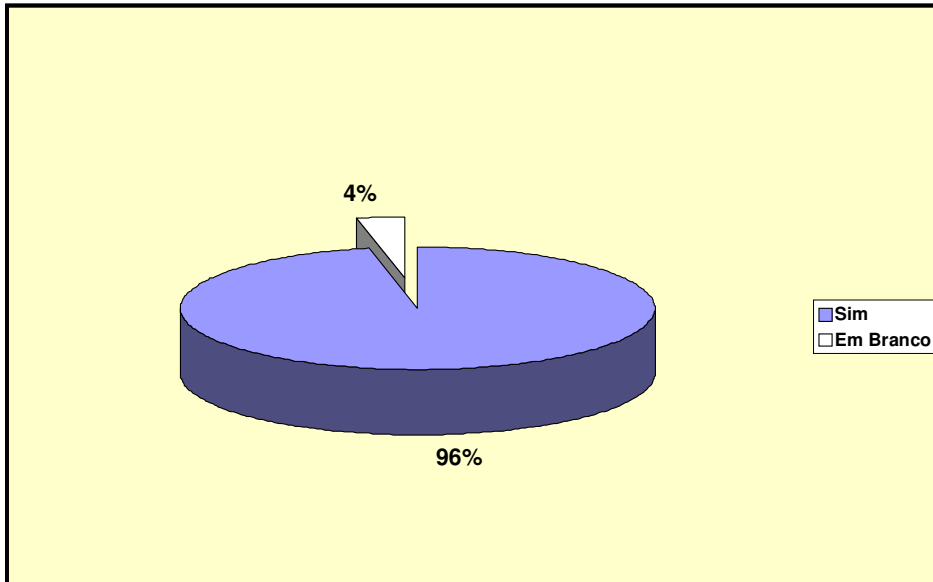


**Gráfico 4: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto à organização das aulas com momentos que oferecem oportunidades de construção dos conhecimentos pelos alunos.**

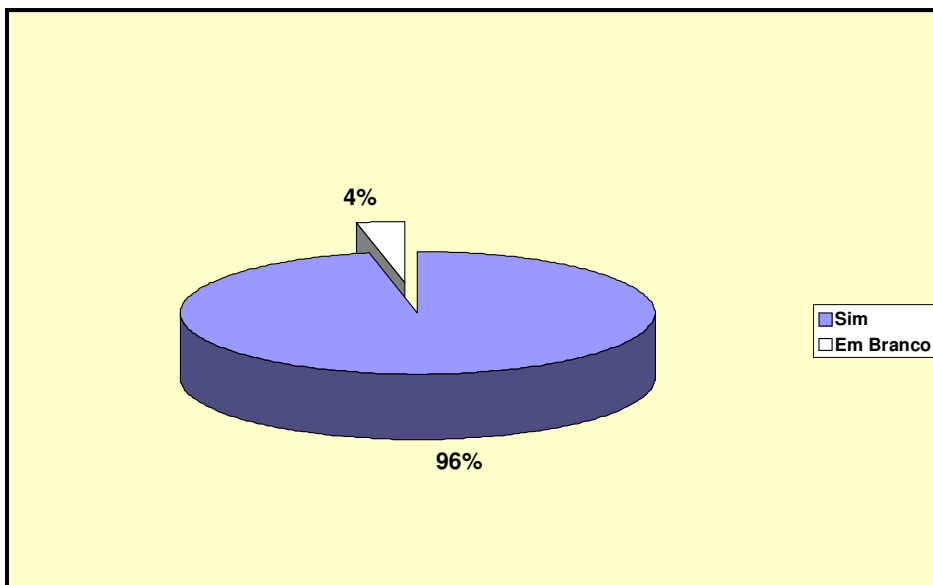
---

<sup>18</sup> O modelo pedagógico empirista inclui o Método Tradicional e o Método Fônico.

<sup>19</sup> O modelo pedagógico construtivista se baseia nas teorias de Piaget e de Vygotsky.



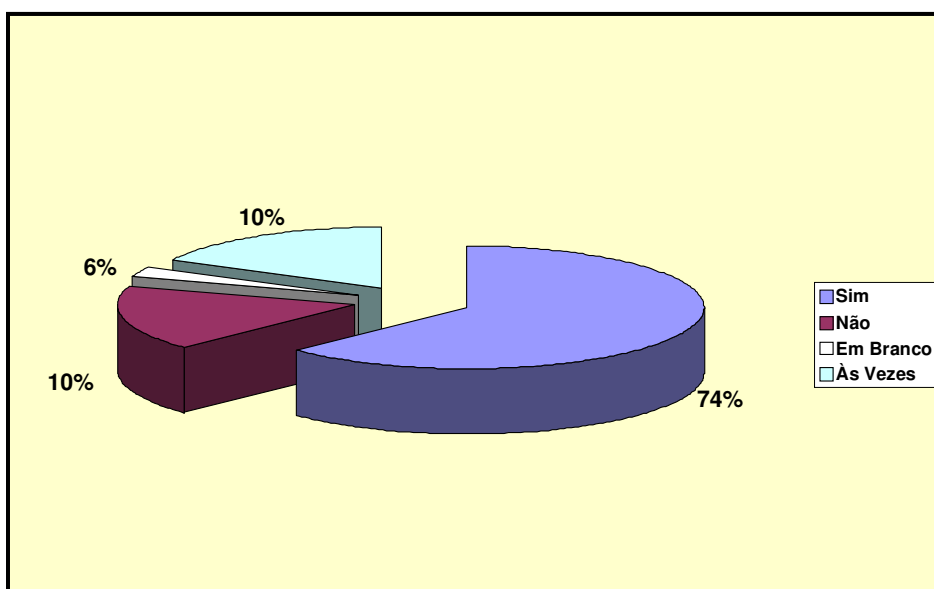
**Gráfico 5: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto à realização de atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, a afetividade e a socialização.**



**Gráfico 6: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto à iniciação do trabalho pedagógico a partir de atividades concretas que levam a conhecimentos abstratos.**



No trabalho pedagógico, a maioria das professoras escolheu as atividades que requerem que os alunos sejam ativos, presentes nos resultados dos gráficos 4, 5 e 6, referentes à realização de atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, afetividade e a socialização; através de aulas organizadas com momentos que oferecem oportunidades, de construção dos conhecimentos, pelos alunos; iniciadas por atividades concretas que levam a conhecimentos abstratos (29 professoras apresentam uma resposta afirmativa à questão 17 referente à realização de atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, afetividade e a socialização; 29 professoras apresentam uma resposta afirmativa à questão 18 referente às suas aulas serem organizadas com momentos que ofereçam oportunidades, de construção dos conhecimentos, pelos alunos; e 29 professoras apresentam uma resposta afirmativa à questão 24 referente ao início do seu trabalho pedagógico advir de atividades concretas que levam a conhecimentos abstratos).



**Gráfico 7: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto à realização de atividades que valorizam a repetição das informações (apresentação dos conteúdos) e o treino**

(predominância de atividades de coordenação motora fina, na escrita).

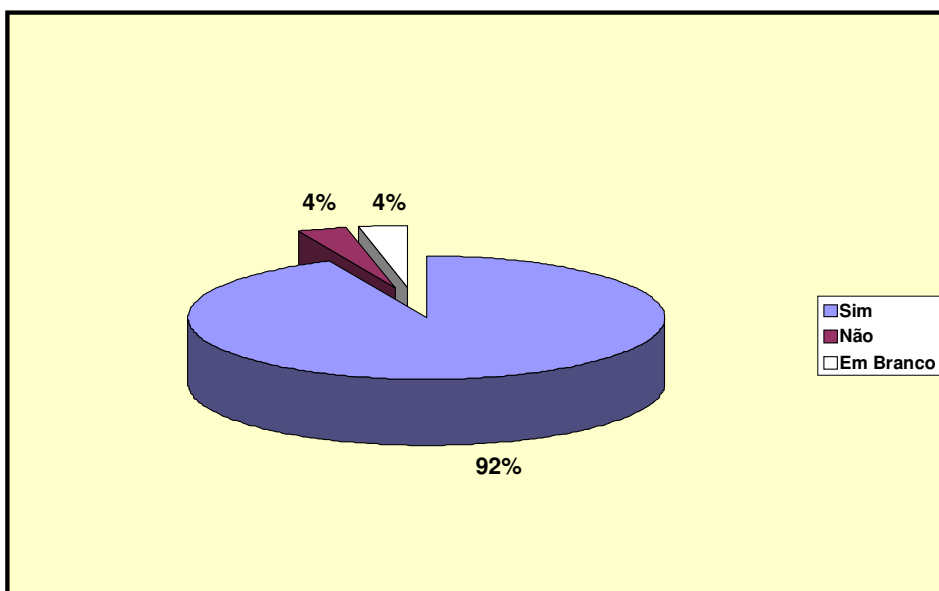


Gráfico 8: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto às aulas serem organizadas com momentos de transmissão dos conhecimentos, pelo professor aos alunos.

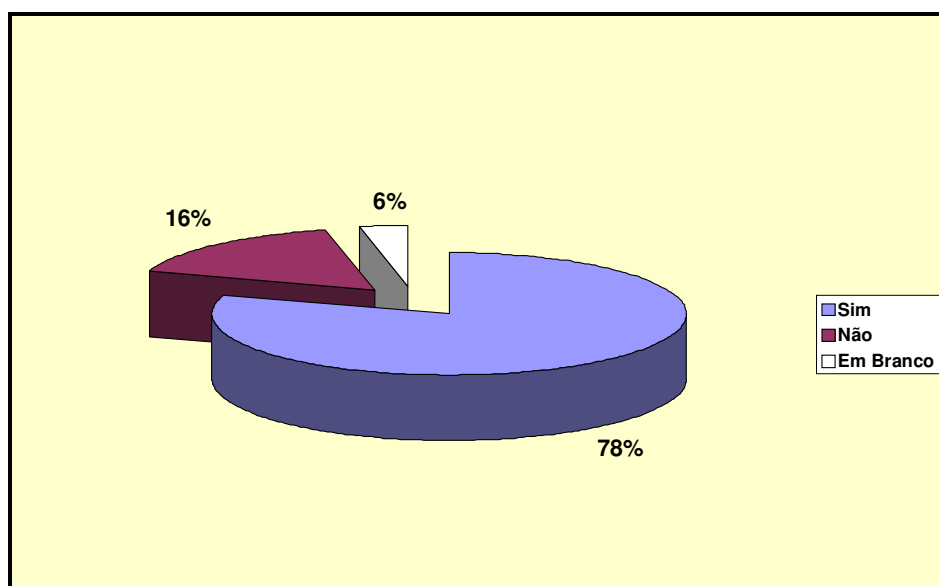
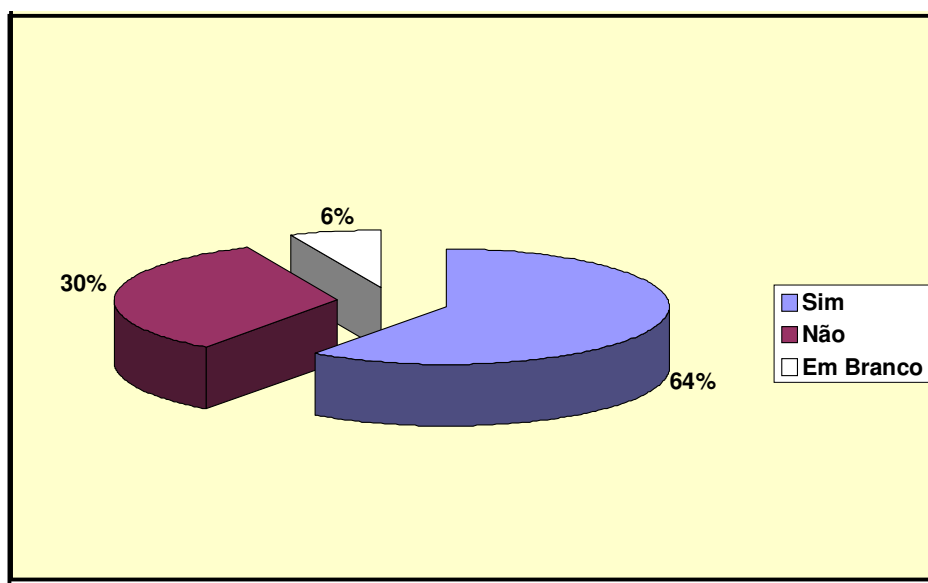


Gráfico 9: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto à utilização da lousa para apresentar atividades de cópia e treino.

Ao mesmo tempo, no trabalho pedagógico a maioria das professoras escolheu as atividades que requerem que os alunos sejam passivos, presentes nos resultados dos gráficos 7, 8 e 9, nos quais elas demonstram utilizar atividades que valorizam a repetição das informações (apresentação dos conteúdos) e o treino (predominância de atividades de coordenação motora fina, na escrita); através de aulas organizadas com momentos de transmissão dos conhecimentos, pelo professor aos alunos e a utilização da lousa para apresentar atividades de cópia e treino das atividades. Pois, nos gráficos 7, 8 e 9, elas apresentam, respectivamente, respostas afirmativas a questões sobre essas estratégias (questão 16 - 22 professoras, questão 19 - 28 professoras e questão 25 - 25 professoras). Aparentemente, percebemos que o modelo pedagógico empirista e o modelo pedagógico construtivista ocupam espaços determinados no trabalho pedagógico em que os alunos têm que perceber quando devem ser passivos e quando devem ser ativos nas atividades. Ao contrário de se optar por um modelo pedagógico empirista ou um modelo pedagógico construtivista, percebemos que a opção da maioria das professoras é experimentar o novo modelo sem deixar as raízes do passado relativas ao modelo pedagógico empirista. Ocorre um Pseudo-Construtivismo.



**Gráfico 10: Trabalho Pedagógico em sala de aula quanto ao planejamento das atividades, respeitando as fases de desenvolvimento da criança de acordo com a abordagem de Piaget**

Nos resultados do gráfico 10, novamente aparece o Pseudo-Construtivismo, confunde-se o modelo pedagógico construtivista com "Método Construtivista" (erroneamente) e se acrescenta novas especificações adequadas ao modelo pedagógico construtivista denominando-o de Modelo Construtivista Sócio-Interacionista, Construtivismo Sócio-Interacionista e Construtivismo com base sócio-histórica. Mesmo atreladas à teoria piagetiana e vygotskyana, nas respostas permanece a contradição visível no resultado do gráfico 10, a partir das respostas à questão 21, relativo ao trabalho pedagógico, e quanto à fundamentação do Método Tradicional na teoria piagetiana ou sem a citação de teorias específicas (*"Procuro mesclar o que deu certo das outras teorias, também"* - fala uma professora da EMEI Sabidinho; *"Por não centrar o meu trabalho em nenhum método, concepção ou abordagem, utilizo materiais e bibliografias variadas"* - fala uma professora da EMEI Arco-Íris; *"A perspectiva que uso é baseada na construção*

*dos conhecimentos pelo aluno com o apoio do professor" - fala uma professora da EMEI Reino da Garotada; "Há um misto de teorias e concepções em nossas crenças" - fala a professora da EMEI Borboletinha Azul).*

Em suma, os resultados apresentados através desses gráficos mostram que o momento educativo presente na realidade das escolas municipais centrais de Educação Infantil de Sumaré é de transição pedagógica. A educação compensatória recebida pelos educadores quando eram alunos da Educação Infantil fundamentada no Método Tradicional traz inquietações e incertezas para se escolher um novo modelo, por mais que a formação dos educadores seja "direcionada" para o Modelo Construtivista.

Os educadores permanecem neste momento de transição devido às muitas barreiras tais como a quantidade excessiva de alunos, a ausência de materiais pedagógicos necessários e a desvalorização salarial em toda a rede municipal.

Isto tudo acontece embora sejam realizados vários cursos de formação continuada para os educadores e gestores da educação, em busca de linha pedagógica para o município, no intuito de diminuir as diferenças de ensino para as diferentes regiões, construindo um currículo mínimo. Há uma resistência dos educadores quanto a uma pretensa "Ditadura Construtivista de acordo com a abordagem vygotskyana". Faz-nos refletir: Por que devemos priorizar uma teoria para educar se nos cursos de Pedagogia temos a oportunidade de conhecer os diversos pensadores da educação?

Pelas respostas dessas professoras aos questionários percebemos claramente esse momento de ambigüidade e antagonismo entre teoria e prática, mas ao mesmo tempo percebemos também, os avanços quanto à necessidade de se construir atividades que envolvam mais que a passividade dos alunos. O que ocorre realmente é um Pseudo-Construtivismo.

Em busca de mudanças no trabalho pedagógico, os educadores continuam qualificando-se para conseguir diminuir os conflitos no ensino-aprendizagem dos alunos, mas mesmo com uma assessoria pedagógica, envolvendo uma construção do Projeto Político Pedagógico, permanecem as constantes polêmicas e descontentamentos dos professores, principalmente, reivindicando que cada um possa trabalhar em sua sala de aula de acordo com a metodologia que acredita (livre cátedra).

### **3.3 Mudanças e Perspectivas**

O momento que está sendo vivenciado pelos professores de Educação Infantil das escolas centrais de Sumaré reflete uma transição de um modelo pedagógico empirista para um modelo pedagógico construtivista. Devido ao distanciamento desses modelos, as mudanças têm ocorrido gradativamente. Contudo, os professores adquiriram mais qualificação profissional e com isso, mais argumentação, reflexão e resistência às imposições da Secretaria da Educação.

Quando realizamos o questionário em 2006 muitas solicitações foram feitas para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem. A maioria das EMEIs possuía apenas diretor e professores na equipe pedagógica. Com isso, os professores acabavam tendo uma preocupação mais pedagógica com os alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem e de disciplina e os diretores, devido à burocratização, tinham uma preocupação mais administrativa (pois a maioria das escolas não possuía secretárias).

Atualmente, a maioria das escolas de Educação Infantil em Sumaré que têm mais de 350 alunos conforme previsto pelo Estatuto do Magistério possui Orientador Educacional

(a partir de 2008) e Coordenador Pedagógico (a partir de 2007). Todas as escolas de Educação Infantil (que possuem menos de 350 alunos) possuem Coordenador de Equipe I (a partir de 2007).

A formação continuada dos professores era realizada na Semana Pedagógica, freqüentemente feita em julho (antes ou depois do recesso escolar). Apenas em 1991 tivemos uma formação continuada durante um ano e meio (240 horas) denominada PROEPRE, ministrada pela professora-doutora Orly Mantovani e sua equipe da Unicamp.

Agora temos um Centro de Formação Continuada para os professores de Sumaré (CEFOPES) onde são realizadas metade das coordenações pedagógicas (metade continua sendo realizada nas próprias escolas). Estas coordenações realizadas no CEFOPES (a partir de 2007) são ministradas pela Equipe Gestora da Educação Infantil, as quais envolvem momentos de reflexão sobre a fundamentação das aulas e de sugestão de atividades para o cotidiano escolar, principalmente voltadas para o modelo pedagógico construtivista baseado nas idéias de Vygotsky.

Essas conquistas dos professores que impulsionam melhorias para o ensino-aprendizagem nas salas de aula vêm, talvez, concretizar realmente as mudanças que são apresentadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que enfatizam a importância e a necessidade de um modelo pedagógico construtivista embasado na teoria vygotskyana, no qual as crianças constroem conhecimentos a partir de atividades significativas em que o professor seja um mediador desses conhecimentos, criando situações didáticas que envolvam desafios de acordo com a zona de desenvolvimento da criança.

Outra mudança relevante é a construção do Projeto Político Pedagógico (pelos professores, gestores das escolas, gestores do CEFOPES e a assessoria pedagógica do

Instituto Paidéia), em que muitas "vozes" foram ouvidas (comunidade, professores, outros funcionários da escola e alunos). A partir delas, talvez seja possível estabelecer um ensinar e um aprender de acordo com as singularidades de cada comunidade, conforme previsto pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Como percebemos, após a coleta de dados através dos questionários nas escolas centrais de Educação Infantil que realizamos em 2006, muitas mudanças pedagógicas ocorreram, as quais vêm contribuir para melhorar o ensino-aprendizagem das crianças no município de Sumaré. Mas a resistência dos professores é muito grande, a maioria reclama da qualidade questionável da formação continuada e a demora do atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Esses professores têm uma formação acadêmica acima da qualificação necessária para exercer sua função de professor I (que é o Magistério e/ou a Pedagogia), pois possuem na sua maioria pós-graduação em Educação (curso Lato Sensu). Temos professores doutores e doutorandos em Educação, mestres e mestrandos em Educação, e alguns professores com duas ou mais pós-graduações Lato Sensu em Educação.

Apesar disto, contudo, percebemos que permanece a superficialidade do embasamento teórico frente ao trabalho pedagógico em classe.

Neste sentido, o fracasso escolar (Tronolone, 1998) presente nas escolas de Educação Infantil tem como uma das causas a formação acadêmica dos professores superficial e inadequada, distanciando muito a teoria da prática pedagógica. Há também a inculcação de uma norma padrão para a Educação Infantil, em que não há respeito à diversidade cultural e aos estilos pedagógicos dos professores, conforme previsto no

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.



### **3.4 Discussão**

Ao analisar os dados coletados através dos questionários para os professores, percebemos uma grande desvinculação da fundamentação teórica com o trabalho pedagógico em classe. Mesmo com a construção do Projeto Político Pedagógico pela assessoria pedagógica do Instituto Paidéia juntamente com professores, gestores das escolas, gestores do CEFOPES e comunidade através da pesquisa-ação, permanece a necessidade de mais qualidade de ensino-aprendizagem. Sabendo-se da qualificação dos professores acima do necessário e da busca do envolvimento da comunidade pertencente à escola, gostaríamos de sugerir que o Projeto Político Pedagógico seja realizado a partir da Pesquisa Participante, segundo Brandão.

Em primeiro lugar, acreditamos que os professores precisariam ser questionados através de uma avaliação diagnóstica sobre a qualidade de ensino-aprendizagem que existe nas escolas do município de Sumaré (Será que os alunos que estão se formando ou em processo de formação, têm mais possibilidades de condições de melhoria da qualidade de vida? Qual o papel da escola reprodutora ou transformadora da realidade? Por que essa persistência em enquadrar e padronizar o ensino-aprendizagem?). Segundo Brandão, na proposta metodológica da Pesquisa Participante, o primeiro princípio (**Autenticidade e compromisso**) é relativo ao comprometimento do pesquisador com a causa enquanto mediador.

Em seguida, o Projeto Político Pedagógico conteria a reconstrução da realidade que deve ser transformada, através dos dados coletados, o pesquisador faria o mapeamento da

comunidade através de gráficos com os resultados da avaliação diagnóstica. O que Brandão denomina esse princípio de **Antidogmatismo**.

A tradição da comunidade estaria contida nos resultados desse mapeamento. O pesquisador resgataria o que a comunidade almeja, e esse conhecimento seria transformado em ação, perpassando novos níveis de consciência política. Brandão denomina esse princípio de **Restituição Sistêmica**. Os gráficos que foram construídos através do resultado da coleta de dados devem ser conhecidos por todos os envolvidos: o pesquisador e os demais sujeitos dessa Pesquisa Participante, retratando a regionalidade através de uma linguagem acessível.

No quarto princípio, denominado **Feedback para os "intelectuais orgânicos"**, Brandão destaca que o pesquisador deve fazer uma articulação teórico-prática, levando em conta as particularidades da comunidade. Nesta etapa, após o mapeamento da realidade onde está inserida a escola, é necessário repensar os conteúdos didáticos apresentados no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, para refletir sobre a ação já exercida pelos educadores na comunidade e a ação que deveria ser realizada, reivindicada pelos participantes: professores e integrantes da comunidade.

Brandão denomina o quinto princípio de **Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão**. O pesquisador pode chegar à conclusão junto com a comunidade e professores de que o que está sendo feito precisa ser transformado, que é preciso construir um caminho novo.

Em todo o processo de construção desse Projeto Político Pedagógico, concretizaríamos a proposta metodológica de Pesquisa Participante, segundo Brandão, em que a "voz" da comunidade seria ouvida, seja esta a de professores, pais e alunos. Em que haja o respeito à diversidade cultural, aos estilos pedagógicos dos professores e que o

aprender contribua para a qualidade de vida do futuro cidadão que está em processo de ensino-aprendizagem.

|



**Excluído:** ¶

¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes do século XX, a Educação Infantil no Brasil não era institucionalizada e a responsabilidade de educar as crianças pequenas era da família. A Modernidade trouxe modificações na Europa que revolucionaram o modo de encarar a infância. Por volta dos séculos XVI e XVII, os especialistas fizeram descobertas relacionadas ao **momento da infância** e ao que era **ser criança**. Segundo o CIESPI, a “Proteção à Infância” sempre esteve associada aos cuidados com as crianças: primeiramente, combater a Mortalidade Infantil, em seguida, combater a criminalidade, ora em defesa do amparo e ora em defesa do encarceramento precoce. Posteriormente, com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos.

Excluído: ¶

Observando a História da Educação Infantil no Brasil, notamos modificações relacionadas com as acima relatadas sobre a proteção da infância. Segundo Magalhães e Barbosa (2003), do descobrimento a 1920, a Filantropia e o Assistencialismo eram os modelos propostos para conter as classes populares. De 1920 a 1980, a influência da Escola Nova e as imposições do Estado traçam uma nova diretriz política para a sociedade futura, novas relações entre família e escola.

Algumas das idéias do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) vão se concretizar com a nova lei da educação denominada LDB, em 1996. Com esta nova lei, a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica (se desvinculando da área da Assistência Social para vincular-se à área da Educação) e passa a ser responsabilidade dos municípios (LDB, art. 11).

A LDB afirmou que toda escola de Educação Infantil deve possuir um Projeto (Político) Pedagógico e incitou mudanças na concepção educativa. Afirma que os docentes deverão participar da proposta pedagógica, elaborando-a e cumprindo-a através da organização de atividades de articulação da escola com o envolvimento das famílias e comunidade (LDB, art. 13).

Em relação à metodologia as mudanças de concepção pedagógica aconteceram através da passagem de um modelo pedagógico empirista para um modelo pedagógico construtivista. Até a década de 1980, predominava o modelo pedagógico empirista baseado no Método Tradicional que favorecia o treinamento para a autodisciplina e a preparação para a 1ª série do Ensino Fundamental.

Já o novo modelo, construtivista, mais presente a partir da década de 1980 aproximadamente, se vincula a uma escola mais cidadã. A criança irá interagir com o seu meio e construir conhecimentos a partir de situações-problemas oportunizadas pelo educador através de desafios superáveis.

Até a década de 1990 aproximadamente, o modelo pedagógico construtivista se baseava na teoria de Piaget, centrada na discussão das fases do desenvolvimento da criança. A partir do novo Referencial Curricular da Educação Infantil, o modelo pedagógico construtivista passa a se basear mais na teoria de Vygotsky, que envolve a zona de desenvolvimento da criança.

Na proposta metodológica da Pesquisa Participante, Brandão ressalta a importância de ouvir a “voz” da comunidade a qual a criança está inserida. Para tanto, é isto que se faz necessário no Projeto Político Pedagógico das escolas centrais de Educação Infantil de Sumaré, para que haja a construção de conhecimentos mais amplos pelas crianças.

Embora no decorrer da construção dessa dissertação tenha havido avanços na construção do Projeto Político Pedagógico do município de Sumaré, inclusive através da pesquisa-ação, muito se pode ainda refletir e repensar (família e escola) para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem na Educação Infantil nestas escolas centrais.

Em primeiro lugar, acreditamos que os professores precisariam ser questionados através de uma avaliação diagnóstica sobre a qualidade de ensino-aprendizagem que existe nas escolas do município de Sumaré.

Segundo Brandão, na proposta metodológica da Pesquisa Participante, o primeiro princípio (**Autenticidade e compromisso**) é relativo ao comprometimento do pesquisador com a causa enquanto mediador.

Em seguida, o pesquisador faria o mapeamento da comunidade através de gráficos com os resultados da avaliação diagnóstica. Brandão denomina esse princípio de **Antidogmatismo**.

O pesquisador resgataria o que a comunidade almeja, e esse conhecimento seria transformado em ação, perpassando novos níveis de consciência política. Brandão denomina esse princípio de **Restituição Sistêmica**.

No quarto princípio, denominado **Feedback para os "intelectuais orgânicos"**, Brandão destaca que o pesquisador deve fazer uma articulação teórico-prática, levando em conta as particularidades da comunidade. Nesta etapa, após o mapeamento da realidade onde está inserida a escola é necessário repensar os conteúdos didáticos apresentados no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

Brandão denomina o quinto princípio de **Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão**. O pesquisador pode chegar à conclusão junto com a comunidade e professores de que o que está sendo feito precisa ser transformado e construir um caminho novo.

Fizemos muitas descobertas quanto ao ensino-aprendizagem na Educação Infantil no município de Sumaré com relação ao trabalho pedagógico em sala e a fundamentação teórica utilizada pelas professoras nas escolas centrais. A transitoriedade de um modelo pedagógico empirista para um modelo pedagógico construtivista demonstra a transformação no processo de ensino-aprendizagem em busca da qualidade da educação para as crianças pequenas.

Muito progredimos e continuamos a progredir, já que atualmente devido ao fracasso escolar presente neste âmbito constatado pelo não letramento das crianças, levou os professores à reflexão e a modificações na prática pedagógica em sala de aula. As idéias de Vygotsky começam a fazer parte dos cursos de formação continuada destinados aos professores e devido a nova lei (LDB) a participação da comunidade na escola foi efetivada. Contudo, Brandão com a Pesquisa Participante nos leva a uma nova reflexão não tão fundamentada somente em modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem, mas nas "vozes" de todos que participam desse processo de construção do cidadão do amanhã.

Vozes que estão presentes nesta pesquisa e esperamos que estejam presentes sempre para que muitas conversas possibilitem não uma reflexão, mas muitas reflexões construindo novos pensares e novas conversas.

## BIBLIOGRAFIA:

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 29-56, 83-99 e 122-140.

APPLE, Michael W.; OLIVER, Anita. "Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores". In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10<sup>a</sup> ed., Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 10, p. 271-303.

BECKER, Fernando. "Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos". In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre 19(1): 89-96, jan/jun 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "A participação da pesquisa no trabalho popular". In: \_\_\_\_\_ **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 223-252.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. "A pergunta em várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação". São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro: v.1)

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. "O que é método Paulo Freire". 1<sup>a</sup> ed., São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos: 38).

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. "Pesquisa participante". São Paulo: Brasiliense, 1999.



\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. "O que é educação". 33ª ed. , São Paulo: Brasiliense, 1995.  
(Coleção primeiros passos: 203).

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura",  
In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, cap. II.

BUBER, Martin. "Educação para a Comunidade", In: \_\_\_\_\_. **Sobre comunidade**. São  
Paulo: Perspectiva, 1987, p. 81-101.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez,  
1995. (Biblioteca da educação, Série 1. Escola; vol.16).

COSTA, CASCINO e SAVIANI, A. C. G. da. "Educador: novo milênio, novo perfil?", São  
Paulo: Paulus, 2000.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:  
pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. cap. I, págs. 13 a 22.

ESCHER, Ana Maria Macedo Lopes. PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO. FCHLA - Curso de  
Pedagogia e Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do  
Paraná, Paraná. Disponível em ana.escher@utp.br. Acesso em 22 jan. 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Teses)

FISCHER, FERLA e FONSECA, Nilton Bueno (orgs.). "Educação e classes populares". Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

**Fontes para a Educação Infantil**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

FOUCAULT, Michel. "Os corpos dóceis" e "Os recursos para o bom adestramento", In: \_\_\_\_\_ **Vigiar e punir**. 5<sup>a</sup> ed., Petrópolis: Vozes, 1987, p. 125-172.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, cap. 3, p. 77-120.

GADOTTI E GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). "Educação comunitária e economia popular". 2<sup>a</sup> edição. São Paulo, Cortez, 1999.

GOHN, M. da Glória. "Terceira via, terceiro setor e ONGs: espaços de um novo associativismo", In: \_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**, 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, cap. 2, p. 64-90.

\_\_\_\_\_ "Educação Não-Formal", In: \_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**, 2ª ed., São Paulo: Cortez, cap. 3, p. 90-111.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**: Porto Alegre: Editora e Realidade, 1993.

KRAMER, Sônia. "Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil". 2ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

Lei Orgânica do município de Sumaré - IMESP. São Paulo, 1990.

MAGALHÃES, S. M. O.; BARBOSA, I. G. "Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... Mas será que podemos ver tudo?" Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância. Revista da UFG, Goiás, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br). Acesso em 22 jan. 2008.

MANHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**: São Paulo: Mestre Jou, s/d, caps. 1(*Luís*) e 7(*Kelly*).

MARTINS, E. B. C. **Tese: Mediação e sociedade**: UNESP, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. "Educação sócio-comunitária em construção", apostila, 2005.

MONTESSORI, Maria. Biografia de Maria Montessori, In: Wikipédia, a enciclopédia livre, São Paulo, 2008.

MOORE, Christopher W. "O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos". Trad. Magda França Lopes. - 2ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Régis de. "Educação Contemporânea: olhares e cenários", Campinas, Editora Alínea, 2003.

\_\_\_\_\_, Régis de. "Uma visão de educação sociocomunitária", In: Educação & Cidadania, vol.4, n. 1, Campinas, Editora Átomo, 2005, p. 21-34.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) "A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso", São Paulo: Xamã, 2005.

NISKIER, Arnaldo. "LDB: a nova lei de educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica", Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. "VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico". São Paulo: Editora Scipione.

PARK, Margareth B. "Educação formal *versus* educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação", In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação Não-**

**Formal: contextos, percursos e sujeitos.** Campinas: Unicamp/CMU, Holambra: Setembro, 2005, cap. 3, p. 67-90.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_ **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

Professor da pré-escola/Fundação Roberto Marinho. 4<sup>a</sup> ed., Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, Vols. 1 e 2, 1995.

RATNER, Carl. "A psicologia sócio-histórica de VYGOTSKY aplicações contemporâneas". Porto Alegre: Artes Medicas.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vols. 1,2 e 3, 1998.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1986.

TRONNOLONE, Míriam. "Olhar para trás: Para entender as permanências e as mudanças" - Retrospectivas das concepções presentes na Educação Infantil, Revista Múltiplos olhares sobre crianças e educadores: Teorizando a prática, São Paulo. Disponível em ep@clm.com.br. Acesso em 22 jan. 2008.

WEISZ, Telma. "O diálogo entre o ensino e a aprendizagem", In: **Letra e Vida: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. São Paulo: CENP, Módulo 1, 2005.

WRIGHT MILLS, C. "As ambições e as decepções do sociólogo profissional", In: FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e Sociedade. Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, EDUSP, 1973, cap. 18, p. 340-363.

Excluído: ¶

¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶

## APÊNDICE A:

### Questionário

Para coletar informações sobre a fundamentação teórica relativa à prática pedagógica do professor.

#### **I - Informações Gerais:**

1.) Nome da escola: \_\_\_\_\_.

2.) Bairro: \_\_\_\_\_.

3.) Total de alunos da escola: \_\_\_\_\_.

#### **II - Fundamentação das aulas:**

4.) Utiliza algum Método? \_\_\_\_\_.

5.) Qual? \_\_\_\_\_.

6.) Segue alguma concepção/teoria/perspectiva? \_\_\_\_\_.

7.) Qual/quais? \_\_\_\_\_.

8.) Utiliza alguma bibliografia específica para elaboração das aulas? \_\_\_\_\_.

9.) Qual/quais? \_\_\_\_\_.

10.) Quais meios de comunicação utiliza para adquirir informações? \_\_\_\_\_.

<b>III - Trabalho Pedagógico:</b> (Responda às questões marcando um "X")	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
11.) Realiza um trabalho pedagógico coletivo com os seus alunos (toda a classe faz a mesma atividade, individualmente)?		
12.) Realiza um trabalho pedagógico em duplas, respeitando o desenvolvimento proximal das crianças?		
13.) Realiza um trabalho pedagógico em grupos - confecção de cartazes, painéis, ...?		
14.) Realiza a avaliação em dias determinados e com atividades específicas ?		
15.) Realiza a avaliação através de relatório, relatando observações de todo o desenvolvimento global da criança no processo pedagógico, apresentado nas aulas ?		
16.) Realiza atividades que valorizam a repetição das informações (apresentação dos conteúdos) e o treino (predominância de atividades de coordenação motora fina, na escrita)?		
17.) Realiza atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, afetividade e a socialização?		
18.) As suas aulas são organizadas com momentos que oferecem oportunidades, de construção dos conhecimentos, pelos alunos?		
19.) As suas aulas são organizadas com momentos de transmissão		



dos conhecimentos, pelo professor aos alunos ?		
20.) Utiliza temas (geradores) de acordo com abordagem de Paulo Freire em suas aulas?		
21.) Planeja atividades, respeitando as fases de desenvolvimento da criança de acordo com a abordagem de Piaget?		
22.) Propõe atividades de leitura e escrita de acordo com a abordagem de Emília Ferrero (fases da escrita)?		
23.) Propõe atividades de mediação do conhecimento de acordo com a abordagem de Vygotsky (Zona de desenvolvimento Proximal e Real)?		
24.) Procura iniciar seu trabalho pedagógico a partir de atividades concretas que levam a conhecimentos abstratos?		
25.) Utiliza a lousa para apresentar atividades de cópia e treino das atividades?		
26.) Propõe atividades independentes (nas quais a criança organiza o momento da brincadeira)?		
27.) Propõe atividades diversificadas (cantinhos)?		
28.) Propõe atividades livres ( parque, areia, ... ) ?		
29.) Propõe atividades com música ?		
30.) Propõe atividades com teatro ?		



		<p>comunidade (lideranças comunitárias, religiosas, delegados, conselheiros, Orçamento Participativo);</p> <p><input type="checkbox"/> Encontro com coletivo da escola.</p>	<p>pesquisa e cronograma;</p> <p><input type="checkbox"/> Ficha de identificação dos alunos/secretaria;</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisa na escola com alunos;</p> <p><input type="checkbox"/> Localização física do bairro, mapeamento das ruas;</p> <p><input type="checkbox"/> Orientação para a realização das entrevistas, observação, diálogo de campo.</p>
<p><b>Pesquisa preliminar para estudo da realidade local contextualizada</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Conhecer a realidade local da comunidade de forma contextualizada;</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer testagem do(s) instrumento(s) de pesquisa.</p>	<p><input type="checkbox"/> Realização da pesquisa documental com vistas à formação de dossiê;</p> <p><input type="checkbox"/> Elaboração do dossiê;</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisa-piloto;</p> <p><input type="checkbox"/> Realização da coleta de dados através de visitas às casas de moradores do bairro, casas comerciais e</p>	<p><input type="checkbox"/> Mapas;</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios do Conselho Tutelar;</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios do Orçamento Participativo;</p> <p><input type="checkbox"/> Indicadores econômicos/FEE;</p> <p><input type="checkbox"/> Histórico do Bairro;</p> <p><input type="checkbox"/> Fontes jornalísticas;</p>

		outras instituições que atuam na comunidade.	<input type="checkbox"/> Registros fotográficos, vídeos; <input type="checkbox"/> Entrevista temática semi-estruturada com lideranças de comunidade.
<b>Sistematização, análise e problematização do estudo de realidade</b>	<input type="checkbox"/> Sistematizar os dados, informações e observações; <input type="checkbox"/> Problematizar o estudo da realidade; <input type="checkbox"/> Instaurar círculos de investigação temática (grupos de consulta <i>ad hoc</i> ).	<input type="checkbox"/> Elaboração dos critérios de classificação para as informações reunidas em categorias; <input type="checkbox"/> Tabulação dos dados; <input type="checkbox"/> Elaboração de questões problematizadoras; <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo; <input type="checkbox"/> Reflexão e problematização a partir de questões que remetem a pesquisa para a org. do ensino-aprendizagem; <input type="checkbox"/> Retirada da(s) temática(s) a serem trabalhada(s) pela escola.	<input type="checkbox"/> Sistema de categorias; <input type="checkbox"/> Tabela comparativa; <input type="checkbox"/> Debate; <input type="checkbox"/> Cruzamento de informações.

<b>Organização do ensino</b>	<input type="checkbox"/> Organizar o processo de ensino-aprendizagem; <input type="checkbox"/> Construir coletivamente a programação de ensino.	<input type="checkbox"/> Definição do tema gerador/complexo temático.	<input type="checkbox"/> Definição do foco do Complexo Temático. Retirada da temática a ser trabalhada; <input type="checkbox"/> Pesquisa na sala de aula para compatibilização dos interesses dos alunos com a temática escolhida; <input type="checkbox"/> Levantamento dos conteúdos significativos que através do trabalho de sala de aula possa trazer a superação dos problemas.
------------------------------	--	---	--

**Excluído:** ¶

¶  
¶  
¶  
¶

## **ANEXO B:**

Transcrição de passagens de três escolas: E.M. Gabriel Obino, E.M. Loureiro Filho e E.M. Décio Martins da Costa, respectivamente do livro de Brandão: "A pergunta a várias mãos - a experiência da pesquisa no trabalho do educador", 2003 , p. 131, 132 e 133.

### **Área de Comunicação e Expressão**

- ❑ A área de expressão pretende que o aluno seja capaz de interagir com o mundo de uma forma crítica e construtiva, superando a passividade, através da reflexão, da análise, e assumindo uma postura ativa.
- ❑ Princípio: as diversas formas de expressão possibilitam a manifestação, o entendimento e o acesso às diferentes culturas.
- ❑ A Área de Expressão utiliza-se de diferentes linguagens, construindo/ampliando conhecimentos que oportunizam novas leituras do mundo, contextualizando os fatos, ampliando o senso crítico, a participação pessoal e coletiva, visando transformar a realidade do grupo social, respeitando as suas peculiaridades.

### **Área das Ciências Sócio-Históricas**

- ❑ homem como agente coletivo de mudança do meio em que vive, construindo o seu conhecimento sócio-histórico geográfico e filosófico visando a transformação da sua realidade num mundo globalizado.

- Princípio: o conhecimento histórico contribui para uma atuação transformadora no tempo e no espaço.
- Propiciar um conhecimento do mundo e da realidade, partindo-se das dificuldades e necessidades do bairro, da família e da escola, para que o aluno perceba a importância da sua participação no coletivo em busca da preservação do meio ambiente e do resgate da cidadania.

### **Área do Pensamento Lógico-Matemática**

- desenvolvimento do raciocínio lógico visa a transformação do aluno em um cidadão crítico e consciente, um alguém que analise e interprete dados de sua realidade questionando, principalmente, a violência do seu cotidiano.
- Princípio: o exercício do raciocínio lógico-matemático contribui para a resolução de problemas, facilitando o enfrentamento de experiências concretas do cotidiano.
- Através da leitura e análise crítica do mundo em que estamos inseridos procura dar condições para que o aluno seja capaz de decidir a melhor solução para os problemas do seu cotidiano.

### **Área das Ciências (...)**

- A análise e interpretação de dados de sua realidade através de processos químicos, físicos e biológicos de evolução e relação dos seres vivos, possibilitando o questionamento sobre a violência do meio em que está inserido.

- Princípio: o conhecimento de si mesmo e as experiências concretas em relação ao meio ambiente possibilitam ao sujeito a identificação de problemas e situações que o levem a resgatar seus direitos/deveres e modificar sua atuação e auto-estima.

A Área de Ciências entende que o conhecimento do indivíduo sob o ponto de vista físico, social, psicológico, bem como de suas representações, possibilita inter-relações responsáveis com o meio, visando as transformações sociais.

Excluído: ¶

¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶



## **ANEXO C:**

Seleção feita por Brandão para exemplificar um conjunto de todo o documento da Escola Aramy Silva (BRANDÃO, 2003, p. 153, 154 e 155) relativo à reconstrução como um complexo temático de uma seqüência de falas significativas:

### **fenômeno:**

*a gente fica sozinho e se cuida;*

*que infância é essa?*

*que juventude é essa?*

### **falas significativas:**

*as meninas têm expectativas de futuro e os meninos querem ser nada;*

*o cara vem e estuda, mas volta para a vila e continua fazendo as mesmas coisas;*

*preferia ficar preso à coleira, porque ficar livre e não ter o que comer, morreria;*

*é normal no Brasil jovens não fazerem nada.*

### **versão da comunidade (as frases correspondem mais ou menos à ordem acima estabelecida):**

*apenas as meninas têm expectativas de futuro;*

*falta de expectativa para o futuro;*

*manutenção da condição de vida pela pressão social.*

**justificativa pedagógica:**

*ampliação das expectativas e possibilidades;  
escola interferindo como pólo cultural/cidadania.*

**versão dos educadores:**

*a escola tem que contribuir na transformação da qualidade de vida.*

**campo conceptual** (envolvendo cinco conjuntos de "falas" e não apenas o considerado aqui

como exemplo):

*transformação;*

*relações;*

*tempo;*

*espaço;*

*complexidade;*

*ética;*

*identidade.*

**tópicos de conhecimentos (idem):**

*gênero;*

*relações de poder;*

*autonomia;*

*auto-estima;*

*responsabilidade;*

*transferência;*

*valores;*

*cultura;*

*infância;*

*adolescência;*

*relações interpessoais;*

*trabalho;*

*família; saúde e ecologia.*

## **ANEXO D:**

Brandão (2003, p.148, 149 e 150) destaca uma página da Escola Municipal Aramy Silva para exemplificar como se propõe na prática as quatro partes que destaco a seguir:

### **Dicas no exercício de observação:**

Dicas de ver:

- ❑ *Tome como referência o roteiro de entrevista elaborado coletivamente na escola. Ele é o único guia básico de informações;*
- ❑ *Antes de ir ao campo pense na tematização possível dos dados que você vai colher (descrição do ambiente, do vestuário, religiosidade, hábitos, etc Procure colher também as impressões de viagem;*
- ❑ *Procure identificar o espaço e as atividades que você está observando, procurando perceber o significado destes para as pessoas envolvidas. É preciso escolher situações "quentes" que você têm dificuldade em compreender só olhando de fora. É preciso se distanciar diante da situação, perder a repugnância ou admiração e entrar em cena a curiosidade;*
- ❑ *Procure caracterizar o nível socioeconômico do lugar e a topografia da região;*
- ❑ *Faça uma descrição detalhada do ambiente, do tipo de construção da decoração da casa, da disposição dos móveis, do tamanho das peças, do pátio, das cores, se existem animais, em que quantidade, horta etc;*

- ❑ *Procure descrever traços característicos da pessoa entrevistada, apelidos e, sobretudo, esteja atento para registrar as falas de caráter explicativo;*
- ❑ *Anote as informações que possam ter validade para a pesquisa, como o contato de outras pessoas do bairro, informações sobre determinados marcos espaciais e temporais de importância para a comunidade, plaquetas de anúncios, pichações em muros, cartazes sugestivos etc.*

### **Dicas no exercício de observação:**

#### Dicas de ouvir:

- ❑ *Registre os silêncios da entrevista. A resposta dúbia, o titubeio, ou a recusa mesma em responder determinada questão. A conversa em off também não deve ser esquecida;*
- ❑ *Procure recolher a visão da pessoa entrevistada e dos familiares, preservando as "falas" como originalmente aparecem, as gírias, sotaques, dialetos e mesmo as palavras pronunciadas erroneamente;*
- ❑ *Dinâmica da pesquisa: partir de questões mais abertas e genéricas sobre a realidade local para, no decorrer das falas, ir delimitando as questões apontadas pelo entrevistado - buscar sempre os porquês durante a entrevista;*
- ❑ *Evitar se satisfazer com respostas genéricas (a culpa é dos políticos, da estrutura social etc.), fechar para situações de como efetivamente o modelo e os políticos interferem em nosso cotidiano específico e concreto;*
- ❑ *Quando possível, fazer uso de um método mais indutivo, no sentido de partir do específico até o mais amplo, sempre na procura dos porquês, na perspectiva do entrevistado;*

- ❑ *Evitar formalidades de registro durante a entrevista.*

### **Registro das informações:**

- ❑ *Tome como referência o roteiro de as "dicas sobre a realização de entrevistas":*
- ❑ *Explique de maneira simples e objetiva a intenção da pesquisa, o porquê da pessoa/família ter sido escolhida e qual o uso que será feito da pesquisa;*
- ❑ *Verifique se a pessoa está disponível para a entrevista. Em algumas situações é preferível marcar outra hora para não desperdiçar uma oportunidade;*
- ❑ *Tome como referência o roteiro construído coletivamente com os colegas;*
- ❑ *Crie um clima de confiança com o entrevistado;*
- ❑ *Escute suas respostas e oriente as perguntas;*
- ❑ *Não dê discursos. Fale como palavras simples e populares. Faça perguntas breves e deixe o entrevistado falar;*
- ❑ *Não se precipite fazendo da entrevista um interrogatório;*
- ❑ *Peça licença para fazer anotações ou gravações;*
- ❑ *Esteja aberto a questões significativas não previstas inicialmente em seu roteiro. Explore os "pontos cegos" da entrevista, indagando "por que ", "como", "qual a sua opinião", fale mais sobre isso...";*
- ❑ *Agradeça, ao finalizar a entrevista, a disponibilidade da pessoa e coloque à sua disposição o trabalho realizado;*
- ❑ *Registre, sempre que possível, através de fotografias os entrevistados e seu contexto;*
- ❑ *Faça se puder, um diário de campo. Muitas vezes ele se revela tão ou mais importante que a própria entrevista.*

### **Critérios para a seleção das "falas":**

- ❑ *Devem ser selecionadas falas que expressem visões e mundo;*
- ❑ *Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) entrevistada(s);*
- ❑ *As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador;*
- ❑ *Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade;*
- ❑ *Dentro do possível devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos;*
- ❑ *As observações, inferências e interpretações do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(s) aluno(as);*
- ❑ *O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica.*

### **Análise das falas:**

- ❑ *Ênfase nas falas explicativas e propositivas; evitar o limite de uma descrição estanque de situações;*





## **ANEXO E:**

Levantamento de Dados (em seguida tabulação de dados por escola) de duas escolas municipais centrais que foram questionadas em 2006 (na íntegra):

### □ **EMEI Sabidinho**

#### Questionário 1

Para coletar informações sobre o perfil do professor.

#### ➤ Local que leciona:

Nome da escola: EMEI Sabidinho.

Cidade: Sumaré.

Bairro: Vila Yolanda – Centro.

Total de alunos da escola: 600 alunos.

#### ➤ Tempo de magistério:

Quanto tempo leciona: 10 anos.

Quanto tempo leciona na Educação Infantil: 10 anos.

Nível que leciona: Pré-escola/Jardim I.

➤ Formação:

Nível de escolaridade: Superior.

Faculdade que concluiu a graduação: UNIMEP.

Qual curso? Psicologia.

Faculdade que concluiu a pós-graduação: UNISAL.

Qual curso? Psicopedagogia.

A titulação do professor garante a qualidade de ensino/aprendizagem em sua sala de aula?

Por quê? Sim, pois está sempre atualizado.

➤ Fundamentação das aulas:

Utiliza algum Método? Sim. Qual? Método Tradicional.

Segue alguma concepção/teoria/perspectiva? Sim.

Qual/quais? Piaget.

Utiliza alguma bibliografia específica para elaboração das aulas? Não.

Qual/quais? -.

Quais meios de comunicação utilizam para adquirir informações? Livros e palestras.

➤ Espaço Físico:

Que ambientes a escola possui que contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos?

(parque, pátio, tanque de areia, casinha, campo de futebol, biblioteca, brinquedoteca, ...)

Parque, pátio, tanque de areia, casinha, brinquedoteca, sala de vídeo e biblioteca.

Existe algum outro espaço específico que a escola poderia ter para melhorar a qualidade de ensino? Qual/quais?

Sala de jogos e sala de artes.

➤ Material Pedagógico:

Que materiais a escola possui que contribuem para o ensino-aprendizagem das crianças? (brinquedos de montar, brinquedos de faz-de-conta, fantasias, fantoches, jogos educativos, corda, bola, bambolê, saquinhos de areia, livros, rádio, televisão, ...)

Brinquedos de montar, fantasias, corda, bola, bambolê, livros, rádio e televisão.

➤ Sala de Aula:

Quantos alunos têm em sua sala de aula? 28 alunos.

Qual a quantidade de alunos que seria necessária para que melhorasse a qualidade do ensino-aprendizagem realizado em sua sala de aula? 14 alunos.

Como essa quantidade é estabelecida? Secretaria de Educação.

➤ Valorização profissional:

Qual o seu salário (aproximadamente/respectivo ao salário mínimo)? 4 salários.

Qual deveria ser o salário para um professor com a sua qualificação? 8 salários.

Existe alguma cidade que paga esse salário ao professor de Educação Infantil? Sim.

Qual? Paulínia e Campinas.

Quantas horas por mês/semana você trabalha? (aula/coordenação pedagógica/reunião administrativa/hora-atividade/atualização pedagógica - cursos)

22 horas por semana;

88 horas por mês.

Qual é o critério de seleção (processo admissional) para o cargo de professor de Educação Infantil, no município de Sumaré? Concurso.

➤ Equipe Pedagógica:

Quais os especialistas que compõem a equipe pedagógica de sua escola? (diretor, assistente de direção, coordenador, orientador pedagógico, psicopedagogo, ...)

Diretor e coordenador.

Quais outros profissionais deveriam compor a equipe pedagógica de sua escola para que houvesse mais qualidade de ensino-aprendizagem? (assistente social, dentista, fonoaudióloga, neurologista, psicólogo, ...)

Dentista, Assistente Social, Fonoaudióloga e Psicólogo.

Por quê? Para auxiliar os professores e as crianças com dificuldades específicas.

➤ Características dos alunos (famílias):

As famílias de seus alunos auxiliam nas lições de casa? -.

Quantos? -.

Qual o nível de escolaridade dos pais de seus alunos (maioria)? 2º Grau.

Qual a classe social que os pais de seus alunos pertencem (maioria)? Média.

Qual a (média) quantidade de filhos que compõem cada família de seus alunos? Dois.

➤ Trabalho Pedagógico:

Em classe:

Realiza um trabalho pedagógico coletivo com os seus alunos (toda a classe faz a mesma atividade, individualmente)?

SIM       NÃO

Realiza um trabalho pedagógico em duplas, respeitando o desenvolvimento proximal das crianças?

SIM       NÃO

Realiza um trabalho pedagógico em grupos - confecção de cartazes, painéis, ...?

SIM       NÃO

Realiza a avaliação em dias determinados e com atividades específicas?

SIM       NÃO

Realiza a avaliação através de relatório, relatando observações de todo o desenvolvimento global da criança no processo pedagógico, apresentado nas aulas?

SIM       NÃO

Realiza atividades que valorizam a repetição das informações (apresentação dos conteúdos) e o treino (predominância de atividades de coordenação motora fina, na escrita)?

SIM             NÃO

Realiza atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, afetividade e a socialização?

SIM             NÃO

As suas aulas são organizadas com momentos que oferecem oportunidades, de construção dos conhecimentos, pelos alunos?

SIM             NÃO

As suas aulas são organizadas com momentos de transmissão dos conhecimentos, pelo professor aos alunos?

SIM             NÃO

Utiliza temas (geradores) de acordo com abordagem de Paulo Freire em suas aulas?

SIM             NÃO

Planeja atividades, respeitando as fases de desenvolvimento da criança de acordo com a abordagem de Piaget?

SIM             NÃO

Propõe atividades de leitura e escrita de acordo com a abordagem de Emília Ferrero (fases da escrita)?

SIM             NÃO

Propõe atividades de mediação do conhecimento de acordo com a abordagem de Vygotsky (Zona de desenvolvimento proximal e real)?

SIM             NÃO

Procura iniciar seu trabalho pedagógico a partir de atividades concretas que levam os conhecimentos abstratos?

SIM             NÃO

Utiliza a lousa para apresentar atividades de cópia e treino das atividades?

SIM             NÃO

Propõe atividades independentes (nas quais a criança organiza o momento da brincadeira)?

SIM             NÃO

Propõe atividades diversificadas (cantinhos)?

SIM             NÃO

Propõe atividades livres (parque, areia, ...)?

SIM             NÃO

Propõe atividades com música?

SIM       NÃO

Propõe atividades com teatro?

SIM       NÃO

Propõe atividades de acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil?

SIM       NÃO

Utiliza o Método Tradicional e/ou Método Fônico?

SIM       NÃO

## Questionário 2

Para coletar informações sobre o perfil do professor.

➤ Local que leciona:

Nome da escola: EMEI Sabidinho.

Cidade: Sumaré.

Bairro: Vila Yolanda – Centro.

Total de alunos da escola: 600 alunos.

➤ Tempo de magistério:



Quanto tempo leciona: 15 anos.

Quanto tempo leciona na Educação Infantil: 15 anos.

Nível que leciona: Pré-escola.

➤ Formação:

Nível de escolaridade: Superior.

Faculdade que concluiu a graduação: UNICAMP.

Qual curso? Pedagogia.

Faculdade que concluiu a pós-graduação: São Luiz.

Qual curso? Didática.

A titulação do professor garante a qualidade de ensino/aprendizagem em sua sala de aula?

Por quê? Deve garantir.

➤ Fundamentação das aulas:

Utiliza algum Método? -. Qual? “Mesclado”.

Segue alguma concepção/teoria/perspectiva? “Mesclo”.

Qual/quais? -.

Utiliza alguma bibliografia específica para elaboração das aulas? -.

Qual/quais? -.

Quais meios de comunicação utilizam para adquirir informações? Livros, televisão e revistas.

➤ Espaço Físico:

Que ambientes a escola possui que contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos?

(parque, pátio, tanque de areia, casinha, campo de futebol, biblioteca, brinquedoteca, ...)

Todos esses citados.

Existe algum outro espaço específico que a escola poderia ter para melhorar a qualidade de ensino? Qual/quais?

Acredito que os que têm, já são suficientes.

➤ Material Pedagógico:

Que materiais a escola possui que contribuem para o ensino-aprendizagem das crianças?

(brinquedos de montar, brinquedos de faz-de-conta, fantasias, fantoches, jogos educativos, corda, bola, bambolê, saquinhos de areia, livros, rádio, televisão, ...)

Todos esses citados.

➤ Sala de Aula:

Quantos alunos têm em sua sala de aula? 24 alunos.

Qual a quantidade de alunos que seria necessária para que melhorasse a qualidade do ensino-aprendizagem realizado em sua sala de aula? Até 25 alunos.

Como essa quantidade é estabelecida? Secretaria de Educação.

➤ Valorização profissional:

Qual o seu salário (aproximadamente/respectivo ao salário mínimo)? 3 salários.

Qual deveria ser o salário para um professor com a sua qualificação? 5 salários.

Existe alguma cidade que paga esse salário ao professor de Educação Infantil? Sim.

Qual? Acho que Paulínia.

Quantas horas por mês/semana você trabalha? (aula/coordenação pedagógica/reunião administrativa/hora-atividade/atualização pedagógica - cursos)

22 horas por semana;

88 horas por mês.

Qual é o critério de seleção (processo admissional) para o cargo de professor de Educação Infantil, no município de Sumaré? Concurso Público.

➤ Equipe Pedagógica:

Quais os especialistas que compõem a equipe pedagógica de sua escola? (diretor, assistente de direção, coordenador, orientador pedagógico, psicopedagogo, ...)

Diretor e coordenador.

Quais outros profissionais deveriam compor a equipe pedagógica de sua escola para que houvesse mais qualidade de ensino-aprendizagem? (assistente social, dentista, fonoaudióloga, neurologista, psicólogo, ...)

Todos os citados.

Por quê? Há casos para todos os profissionais.

➤ Características dos alunos (famílias):

As famílias de seus alunos auxiliam nas lições de casa? Sim.

Quantos? Umas 20 famílias.

Qual o nível de escolaridade dos pais de seus alunos (maioria)? Fundamental.

Qual a classe social que os pais de seus alunos pertencem (maioria)? “Pobre”.

Qual a (média) quantidade de filhos que compõem cada família de seus alunos? Dois.

➤ Trabalho Pedagógico:

Em classe:

Realiza um trabalho pedagógico coletivo com os seus alunos (toda a classe faz a mesma atividade, individualmente)?

SIM             NÃO

Realiza um trabalho pedagógico em duplas, respeitando o desenvolvimento proximal das crianças?

SIM             NÃO

Realiza um trabalho pedagógico em grupos - confecção de cartazes, painéis, ...?

SIM             NÃO

Realiza a avaliação em dias determinados e com atividades específicas?

SIM       NÃO

Realiza a avaliação através de relatório, relatando observações de todo o desenvolvimento global da criança no processo pedagógico, apresentado nas aulas?

SIM       NÃO

Realiza atividades que valorizam a repetição das informações (apresentação dos conteúdos) e o treino (predominância de atividades de coordenação motora fina, na escrita)?

SIM       NÃO

Realiza atividades que valorizam a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a psicomotricidade, a observação, afetividade e a socialização?

SIM       NÃO

As suas aulas são organizadas com momentos que oferecem oportunidades, de construção dos conhecimentos, pelos alunos?

SIM       NÃO

As suas aulas são organizadas com momentos de transmissão dos conhecimentos, pelo professor aos alunos?

SIM       NÃO

Utiliza temas (geradores) de acordo com abordagem de Paulo Freire em suas aulas?

SIM       NÃO

Planeja atividades, respeitando as fases de desenvolvimento da criança de acordo com a abordagem de Piaget?

SIM       NÃO

Propõe atividades de leitura e escrita de acordo com a abordagem de Emília Ferrero (fases da escrita)?

SIM       NÃO

Propõe atividades de mediação do conhecimento de acordo com a abordagem de Vygotsky (Zona de desenvolvimento proximal e real)?

SIM       NÃO

Procura iniciar seu trabalho pedagógico a partir de atividades concretas que levam a conhecimentos abstratos?

SIM       NÃO

Utiliza a lousa para apresentar atividades de cópia e treino das atividades?

SIM       NÃO

Propõe atividades independentes (nas quais a criança organiza o momento da brincadeira)?

SIM       NÃO

Propõe atividades diversificadas (cantinhos)?

SIM       NÃO      Só cantões (2).

Propõe atividades livres (parque, areia, ...)?

SIM       NÃO

Propõe atividades com música?

SIM       NÃO

Propõe atividades com teatro?

SIM       NÃO

Propõe atividades de acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil?

SIM       NÃO

Utiliza o Método Tradicional e/ou Método Fônico?

SIM       NÃO

Excluído: ¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶