

Paradigmas e Perspectivas para a Formação Docente nas Etapas Iniciais da Educação Básica:

Inflexões

Maristela Angotti

Como citar: ANGOTTI, M. Paradigmas e Perspectivas para a Formação Docente nas Etapas Iniciais da Educação Básica: Inflexões. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 67-84. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p67-84>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PARADIGMAS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NAS ETAPAS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INFLEXÕES

Maristela ANGOTTI

A participação nas discussões e no processo formativo de professores nas últimas décadas desencadeou para esta profissional um percurso de análise, de incertezas e convicções que gerou inflexões, ou a possibilidade de um desvio na condição atual de se pensar e prover a discussão sobre a “existência” de paradigmas para a formação do Pedagogo(a) – licenciado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A exigência pessoal de elaboração de temática suscitou posição bastante contraditória no sentido de identificar se de fato assumimos ou credenciamos algum paradigma(s) atualmente para o desenvolvimento de proposta ou propostas para a formação docente.

É importante a clareza relativa ao entendimento do conceito de paradigma, utilizado freqüentemente como modelo ou padrão de formação, mas que exige para melhor embasamento visão sistêmica para analisar a formação docente. Para esta condição é imprescindível imersão em diferentes perspectivas da sociedade, vinculando-se a um complexo de conhecimentos e inter-relações que exigem visão macro voltada para o ser humano e a qualificação do atendimento educacional em suas diferentes etapas para qualificar e oferecer sustentabilidade a vida e a sociedade na qual esta vida está inserida.

Ou seja, para atribuir a condição de paradigma para a formação docente, necessário se faz o entendimento do conceito em termos de sua complexidade enquanto modelo e complexo que envolve a análise de muitas das perspectivas intervenientes na formação do professor, sobretudo no

caso do professor polivalente que vamos nos focar neste estudo, ou seja, o profissional docente que irá trabalhar com o atendimento educacional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, pois o mesmo terá como campo de atuação a Educação.

Recuperar a idéia de que cada etapa educacional define-se a partir de sua especificidade de atuação junto a uma faixa etária específica, de natureza dispare como no caso da Educação Infantil, por exemplo, coloca-nos diante da discussão sobre possíveis profissões em decorrência da citada natureza infantil e as condições de autonomia da criança em desenvolvimento que exigem ora um foco diferenciado e acentuado no cuidar com perspectiva de orientação no processo educacional, ora com a criança já mais autônoma na condição de ir e vir, de decidir o que quer, como quer e com quem quer realizar atividades, brincar; a condição de trabalhar o controle dos esfíncteres... ora um educar que não se despreza ou se pode dissociar do ato de cuidar, questão fundamental no processo de desenvolvimento que agrega as atividades de alimentação, higiene, socialização, criatividade, atividade de comunicação e expressão, atividades lúdicas com jogos e brincadeiras, recorte/colagem, música/musicalização, argila para modelagem, vivência de papéis/literatura infantil e inserção nas questões relacionadas à vivência de papéis com atividades de dramatização/encenação.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também com a polivalência docente, mas com componentes de forte apelo à aprendizagem de conteúdos anteriormente determinado por um currículo mais fechado em si mesmo e menos voltadas às atividades de criação, recebem agora crianças de 6 e até mesmo de 5 anos em seus bancos “quase fixos” (mesmo sem estarem pregados ao chão) para se tornarem crianças pensadas de forma homogênea, infelizmente, apesar de o momento e contexto sócio-cultural-histórico-educacional brasileiro vislumbrarmos a defesa contundente, mesmo que em teoria/discurso o reconhecimento de singularidades e individualidades no campo social, até como palavra de ordem.

A “educação brasileira” parece refratária a história da educação, ao já constituído, à contribuição de seus pioneiros e clássicos, navegam sempre por mares que não revelam justificativas na condição pedagógica, ficando-se muito mais nas condições políticas e de direitos sociais outros não atendidos e que utilizam da educação para incorporá-los de maneira muito equivocada

na maioria das vezes e de preparação e atendimento ao mercado de trabalho. Um exemplo consiste na situação na qual não podemos inserir crianças na escola para tirá-la das ruas e oferecer abrigo e alimentação. Podemos fazer isso, mas não superando a condição essencial de oferecimento do atendimento educacional prioritariamente. A Educação não pode e não deve ser entendida como adendo em seu próprio sistema e instituições.

Revela-se o desconhecimento do processo vivido e das produções científicas, advindas, sobretudo da academia que poderiam enriquecer o processo pedagógico na condição de prover formação em caráter mais íntegro ao formando no campo da docência – o(a) pedagogo(a), de forma a melhor atender às exigências de novas tendências e concepções referentes à infância, a criança e o direito ao desenvolvimento integral que possa inclusive desvelar o compromisso com a identidade sócio-cultural em sociedade na qual se encontra inserida e da qual fará parte em situações escolares diferenciadas em níveis de continuidade.

Tal situação revela rupturas claras entre elaboração de políticas públicas para a formação docente e para as etapas educacionais com a história da educação e a produção de conhecimento advindos do campo específico, bem como descompasso com a produção de conhecimento científico, as propostas de formação e as modalidades inseridas, o que parece revelar contradições com as “inovações no campo” educacional.

É bastante difícil o reconhecimento de política educacional íntegra, coesa para a formação docente, identifica-se ou revela-se condição de certa fragmentação, ações políticas descontinuas e pouco articuladas no sentido de não considerar, ainda a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto, que necessita de muito estudo e aprofundamento teórico, bem como os propósitos e metodologias que possam favorecer uma formação profícua que produza autonomia intelectual, ousadia para novas e diferentes buscas em campo profissional sempre muito arenoso, dinâmico, no qual se revelam as transformações e exigências sócio-histórica-política-culturais, condição ainda não revelada adequadamente e implementada coerentemente em proposta de formação e atuação profissional para docentes polivalentes.

É importante salientar que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia serem caracterizadas como licenciatura

para as etapas aqui focadas de atuação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 mantém ainda a exigência mínima de formação para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental o nível Médio, na modalidade Normal, modalidade inexistente oficialmente no Estado de São Paulo desde o início dos anos 90.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Consideramos que foi obtido avanço no campo educacional com a definição das Diretrizes para os cursos de Pedagogia se pensarmos em termos de país, é certo que para algumas propostas inovadoras que se encontravam em andamento e áreas específicas pode-se analisar a situação com certas ressalvas. Porém, definir o curso de Pedagogia como locus de formação do professor polivalente para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é reconhecer como possível à necessária formação básica em nível superior para tais etapas educacionais.

Retornando a questão do paradigma, constitui necessidade oportuna o entendimento das concepções de homem, mundo na multidimensionalidade do processo formativo e suas diferentes e complexas conexões com outras áreas do conhecimento e atuação para que se possa articular, socializar e defender a condição de um paradigma de formação docente.

Assim especificado e entendido, passemos a uma possível análise do ocorrido nas últimas décadas. A partir dos anos 80, tivemos acesso a uma gama de autores bastante interessantes, muito elaborados e muito preocupados com a formação de professores em diferentes facetas e ou perspectivas. Produção vasta e com grande potencial de produção fecunda. Especificamente, as últimas três décadas foram muito intensas em revelar a importância, o significado e condições específicas para se pensar a temática incitada de maneira globalizada, e especificamente para nós brasileiros favorecida pela exigência da condição legal decorrente da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que exigiu desdobramentos, exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, bem como as Diretrizes

Curriculares Nacionais de diferentes cursos formadores de licenciados, bem como para a Pedagogia (2007).

Não se pode negar que muitos estudos e reflexões foram realizados, documentos até por dever de desdobramentos legais foram produzidos, tais como as diferentes Diretrizes para cada etapa educacional e de formação profissional.

Há um foco de estudos sobre a formação de professores voltado para a apropriação do fazer e de seu executor, de como se aprende e realiza o fazer profissional, de buscas por novas fontes e perspectivas de conhecimento para melhorá-lo, com traços de preocupação que vai se delineando sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de adultos, e, ainda, e principalmente, a definição da importância do investimento na própria pessoa para melhorar o profissional.

Então, o professor, considerado um intelectual (Dewey, Giroux) e um ser pessoa em seu processo de desenvolvimento singular e profissional (Nias, Nóvoa, Zeichner), recebe algumas atribuições de status, como por exemplo, a condição de “pesquisador” de seu próprio fazer, de produtor de conhecimento sobre e referente aos processos de ensino e aprendizagem, pois só existe o bom ensino a partir de uma consequente confirmação de aprendizagem, caso contrário tudo precisa ser revisto e redimensionado metodologicamente a partir de uma análise de contexto.

Assim, Nóvoa (1991) apresenta de forma defensora as colocações bastante prudentes e relevantes da realidade pessoal, profissional e contextual entendida como elementos intervenientes na formação e atuação de professores, reveladas por Esteve (1991 apud NÓVOA, 1991, p.8)¹:

A tese central defendida por este autor espanhol relaciona-se com a necessidade de desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade do ensino; para atingir este objectivo é preciso fazer um esforço de compreensão das “práticas” nas suas diversas configurações. A contribuição de José M. Esteve designa-se Mudanças sociais e função docente, constituindo uma boa síntese das investigações que este autor tem conduzido nos últimos anos, nomeadamente sobre o “mal-estar docente”. Demonstrando de que forma as mudanças sociais influenciam a vivência da profissão docente, Jose M. Esteve traça um quadro impressionante dos

¹ ESTEVE, Jose, M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991. p.93-124.

problemas que afectam hoje em dia os professores. Esta análise de teor psicológico identifica claramente os principais desafios com que se depara o professorado, a nível individual e colectivo.

Nóvoa (1991, p.8) revela ainda a esperança teórica expressa por Peter Woods na descrição de situações pedagógicas concretas, a de que “[...] talvez estejamos prestes a entrar, nos anos 90, num período de libertação dos professores, em que eles serão encorajados a usar sua inspiração e criatividade”. cremos que esta condição esteja ainda muito distante de ser alcançada, apesar de considerarmos necessário o desenvolvimento potencial criativo do ser humano contra os processos de alienação, inclusive e, sobretudo em termo de docência, fundamentada na teorização sobre a criação e os processos criativos elaborada por Ostrower (1987). Mas o investimento em educação e em seus profissionais não alcançou ainda a necessária valorização e importância definidora de direcionamentos mais contundentes em termos de foco formativo.

Encontramo-nos em um círculo vicioso e maléfico que promove nos profissionais da educação, em especial nos professores, “[...] uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (ESTEVE, 1991 apud NÓVOA, 1991, p. 95), condição reconhecida, porém ainda não atendida pela sociedade brasileira sob a forma de políticas públicas de formação e trabalhada de maneira mais intensa e determinante de melhoria nos cursos de formação, contribuindo para o difícil enfrentamento com a realidade que provoca “choques”² nem sempre favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional, introjetando e fortalecendo o enfraquecimento das condições pessoais de enfrentamento criativo, ousado e consequente de condições pedagógicas adequadas, produzindo muitas vezes o que Esteve cunhou como mal estar docente.

O termo mal estar docente deve ser entendido como “[...] o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1987 apud NÓVOA, 1991. p. 97). Ou seja, a expressão revela a interveniência negativa de fatores decorrentes de mudanças sociais sobre a pessoa e a personalidade do professor, consequência das condições psicológicas e sociais existentes nos sistemas e nas estruturas institucionais nas

²Sobre a questão do Choque de Realidade que docentes iniciantes tem em seu início de carreira, ver os estudos de Simon Veenman.

quais a docência se efetiva, o que pode inclusive causar quadros de patologias diferenciadas, porém comuns de serem encontradas na profissão.

Nos tempos recentes, proclamamos a mudança de paradigmas que constituem modelo para a formação docente. As décadas de 80/90 foram ilustrativas desta situação na qual se caracterizaria a mudança de paradigma da racionalidade técnica para o da epistemologia da prática com a formação do profissional crítico/reflexivo.

Nesta condição temos a inserção de autores estrangeiros que em concepções estanques de contribuição para um quadro de reflexão sobre a formação docente, esboçam o que pretensamente se buscou definir como um novo paradigma.

A condição para identificarmos a situação posta, desta entrada substantiva de novas reflexões e contribuições para a formação dos professores, pode ser feita de maneira ilustrativa, identificando livros que se apresentam sob a forma de coletânea e que revelam em grande medida os principais autores estrangeiros e suas contribuições temáticas, que se tornaram referências aparentemente obrigatórias para a fundamentação de pesquisas realizadas a partir da década de 80.

A reincidência na utilização dos autores e temáticas poderia revelar modismos em educação, ou ainda maneiras para prover a aceitação e reconhecimento dentro da academia, ou de fato a sustentação de um novo paradigma de formação? Instala-se a dúvida! Mas é fato que pesquisas, dissertações e teses continuamente mantêm-se atrelada a estes autores até hoje.

Para justificar a identificação dos autores estrangeiros optamos por buscar recurso inusitado, mas interessante para a finalidade proposta, como o é a apresentação de índices de algumas coletâneas muito citadas e difundidas nos meios acadêmicos, sobretudo as organizadas pelo pesquisador português António Nóvoa a partir dos anos 90. A apresentação se fará a partir da identificação do Autor, em seguida será identificada a obra coletânea, os dados bibliográficos específicos, finalizando com o índice temático e suas autorias. Assim temos:

NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

- O passado e o presente dos professores – António Nóvoa;
- O educador e a acção sensata – Daniel Hameline;

- Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores. J. Gimeno Sacristán;
- Mudanças Sociais e Função Docente – José M. Esteve;
- Aspectos Sociais da Criatividade do Professor – Peter Woods;
- Ofício do professor: o tempo e as mudanças – Maria Helena Cavaco.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992a.

- Os professores e suas histórias de vida – António Nóvoa;
- O ciclo de vida profissional de professores - Michael Huberman;
- Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional – Ivor F. Goodson;
- Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. Mary Louise Holly;

NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

- Formação de professores e profissão docente – António Nóvoa;
- Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial – Thomas S. Popkewitz;
- A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor – Carlos Marcelo García;
- Formar professores como profissionais reflexivos – Donald A Schön;
- O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo – Angel Pérez Gomes;
- Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 – Ken Zeichner;
- Modelos de formação contínua e estratégias de mudança – Lise Chantraine-Demailly.

Poderíamos estruturar, ainda em termos das temáticas um pequeno rol no qual figuram ainda nomes que fundamentam em grande medida os autores já citados, tais como o de Paulo Freire, Jeniffer Nias, John Dewey, Peter McLaren, Andy Hargreaves, Henry Giroux, Marie-Christine Josso, Simon Veenman, F. Elbaz, L.S. Schulman entre outros de grande importância, mas

talvez de não tão larga divulgação e exigência nas citações. Seria interessante nos perguntarmos, o que avançamos para além destas contribuições? O que de fato foi produzido em termos de mudanças na formação de nossos professores? Na realidade de nossas políticas e dinâmicas escolares qual foi a contribuição de nossa produção? O que chegou nas práticas e nos processos pedagógicos constituídos?

Assim, a condição de mudança de paradigma da racionalidade técnica para o paradigma da epistemologia da prática revela a necessária apropriação da prática, o conhecimento da realidade para seu enfrentamento, constituição de unidade, a base desta troca consiste na prática que valorize a experimentação e, portanto o seu experimentador em suas condições de reflexão e criticidade para uma inserção pedagógica que interfira nas condições e transformações pessoais e sócio-histórica-política-cultural.

Nossos professores alcançaram este patamar de reconhecimento e status? Sentem-se valorizados, realizados, felizes e bem pagos?

Segundo Silva (2002, p. 206): “Tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional quanto aquela que não possui qualquer habilitação, vive uma crise de identidade quando atua junto a crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade”.

A partir do entendimento conceitual inicialmente colocado referente ao termo paradigma fica a grande dúvida se de fato conseguimos constituir, a partir das referências intensamente utilizadas no campo teórico da formação de professores, um paradigma que tenha efetivamente norteado as propostas atuais definidas a partir de uma política clara de formação e valorização docente.

Dentro da leitura e do posicionamento defendido, acreditamos que não tivemos um modelo orgânico, um paradigma verdadeiro de formação, mas sim a interveniência, a influência teórica advinda de um corpo fragmentado de focos temáticos importantes e relevantes sobre a formação, mas ainda carente de composição teórica afinada em termos de princípios, ideais, valores e conceitos, sobretudo no tocante ao que se define por homem, mundo, aprendiz, professor/docente, educador, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de adultos em um mundo dinâmico, pouco harmônico e bastante injusto que pouco valoriza a vida humana, o conhecimento e a cultura, no qual, muitas vezes o atendimento de demandas relacionadas aos

direitos sociais não atendidos a quem de direito caberia fazê-lo e os ditames do mercado tornam-se peças fundamentais e decisivas para os eixos direcionadores das chamadas políticas educacionais de formação de professores e para outras etapas de formação como as focadas por este trabalho.

Não consideramos como certa a definição de clareza da existência de um paradigma atual de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar da identificação clara de tendências que possam definir alguns encaminhamentos no e do processo formativo. As influências teóricas que norteiam ou nortearam nas últimas décadas as pesquisas não parecem efetivamente caracterizar a base de fundamento e definidora de uma política clara de formação de professores e sua consequente atuação. O identificado caráter de fragmentação nas discussões teóricas produzem a percepção de uma falta de coerência na composição de um campo mais coeso e orgânico para pensar e intervir na elaboração de políticas e no próprio processo de formação destes profissionais.

Pensar na idéia de paradigma com as proposições constatadas significa considerar, por exemplo dentro do paradigma que substitui o da racionalidade técnica e considerado enquanto epistemologia da prática, a tessitura das diferentes contribuições, porém com um embasamento teórico maior e focado na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional docente. O que significa dizer que investimentos deverão ser voltados com foco no profissional, sobre a sua aprendizagem, fator de pouca preocupação no decorrer de seu processo de formação, justificado em parte na condição do pensamento abstrato do adulto, mas muitas outras perspectivas devem e podem ser apresentadas e consideradas na seara da formação de adultos, evitando equívocos no percurso da certificação e da formação consequente.

A partir do apresentado em termos de posicionamento e desvelando as tendências atuais de formação para os professores que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que constituem referências em documentos do nosso acervo educacional legal, sobretudo, como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia – Licenciatura que define o campo de atuação do profissional em questão.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio,

na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] (BRASIL, 1996).

Análise, compreensão e implementação destas diretrizes de atuação devem ser consideradas no processo de elaboração e planejamento de políticas e propostas para a formação de professores para o atendimento pedagógico com crianças dos 0 aos 10 anos de idade, ou seja, da Educação Infantil até o final do 5º ano do Ensino Fundamental. As tendências que se expressam na constituição de um profissional que deva atuar com vistas a uma sociedade diferenciada, justa, equânime, igualitária, com atuação prevista na condição de um fazer que extrapole o intra e revele-se inclusive o extra, o para além muros escolares (onde quer que ocorram práticas pedagógicas), constituem situação educacional de responsabilidade deste profissional, que deverá promover o desenvolvimento integral da criança fundamentado em princípios éticos, estéticos e políticos que

identifique e defina a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, construtor de história e produtor de cultura. Ser atuante!

Tendências que revelam a necessidade em aceitar a condição de direito que possa atender a determinação legal de busca de uma nova cultura que intensifique o reconhecimento da importância da pessoa em seu processo formativo e de participação na vida em sociedade. Tal diretiva procedimental está dada na Educação Infantil, por exemplo, no citado artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme abaixo transcrita.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a *criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos* que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, *constrói sua identidade pessoal e coletiva*, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, *produzindo cultura*. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Bem como no artigo 6º, que revela a base de princípios a serem vivenciados junto a e com as crianças, elementos de interveniência no processo formativo que poderá favorecer o desenvolvimento integral intencionado. Tais princípios encontram-se explicitados de forma a um melhor direcionamento no Parecer que antecede o instrumento legal em caráter de Resolução.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

(BRASIL, 1996, grifo nosso).

Estaremos trazendo para contribuir para o enriquecimento desta análise a ilustração de entrevista realizada em seu programa televisivo por Leda Nagle com o consultor Waldez Ludwig pela riqueza metafórica para o campo educacional e a revelação de seu maior capital, o ser humano e que não pode e não deve ser substituído em termos de foco por um instrumento

metodológico, como o fazem aqueles que querem delinear um novo paradigma de formação a partir do ideal de uso das novas tecnologias, tomadas como centro e não instrumento e ou modalidade de um processo pedagógico.

Assim o consultor revela sua análise referente ao mercado. Apresenta o profissional que a economia exige e que está efetivamente definido por um profundo conhecimento e que para toda e qualquer empresa que quiser e se propuser a um diferencial inovador terão que, efetivamente, investir em pessoas e sua formação, pois a inovação não se faz com máquinas, mas sim com capital humano. Humano este que irá manipular sabiamente as máquinas e não ser definido por elas.

Tal situação parece-nos muito similar ao que estamos presenciando em Educação, a idéia de que a “riqueza” de um processo formativo de e para docentes esteja na utilização de novas tecnologias, priorizando tal condição em detrimento de pensar de fato no como o adulto aprende e se desenvolve como pessoa e profissional.

A análise da utilização da formação à distância deveria ser iniciada a partir deste elemento fundamental, além da consideração de utilização da ferramenta se foi determinada por necessidade intrínseca à área ou extrínseca, pois a sua aplicabilidade pode constituir diferencial significativo a partir de tal referencia.

Seria novamente um novo paradigma de formação ou apenas a inserção de novo elemento tomando ares de importância incomensurável no processo de inovação das propostas e políticas de formação? Que conseqüências e ou transformações estamos produzindo para a nossa cultura se nossos processos de ensinar e educar, eminentemente processos relacionais, nos quais se deve considerar a identidade de cada envolvido e de seu grupo, incluindo as linguagens básicas de comunicação e expressão, isolarem os processos interativos e o reduzirem à distância de corpos ou corpórea? Tal situação ou conseqüência está sendo devidamente analisada ou computamos teoricamente o número de certificados oferecidos a profissionais em cursos na modalidade semipresencial e ou à distância.

A forma como a educação é desenvolvida traduz a percepção e o conhecimento de teorias de aprendizagem implícitas e subjacentes às propostas utilizadas, com sérias conseqüências no desencadeamento da prática pedagógica, independentemente do tipo de tecnologia intelectual

utilizado. Em nosso cotidiano aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana. (MORAES, 1997, p. 17).

Consideramos fundamental pensar em promover para além das inflexões apresentadas, ou seja, o pensar em novas perspectivas ou outros caminhos para analisar a questão da constituição de paradigmas em relação à formação de professores, o oferecimento de contribuições para a formação de pedagogos - licenciados, preocupação da mesa de trabalho que originou a elaboração deste artigo, alertamos, assim para a necessária consideração de perspectivas fundamentais para o processo formativo, tais como focos para a:

- Formação humana: apropriação de si e do outro – valores éticos, morais;
- Formação cidadã: valores políticos, reconhecimento de direitos e de deveres, da liberdade em suas perspectivas, um pensar sobre as condições globais;
- Formação técnica: valores estéticos – beleza do educar e do se educar, do ser e do tornar-se;

Formação pedagógica: saber sobre Educação enquanto campo epistêmico e sobre o educar enquanto fazer específico, bem como o conhecimento de diferentes fontes de articulação e contribuição científica para compreensão do fenômeno educativo. Saber fazer para fazer o outro saber ser; saber educar e entender a complexidade do ato para a composição e dinâmica da sociedade a ser humanizada.

Necessário, ainda se faz, que o profissional saiba se apropriar do fazer para investir em qualidade; conheça a realidade; saiba lidar para prover o bem estar docente; aja com profissionalidade para promover a profissionalização com profissionalismo dentro da profissão, ser expert no sentido do melhor não na mera quantificação de tempo que tem sua experiência.

Necessário investimento na otimização da humanidade do ser; o professor não pode ter uma formação menor do que oferecerá ou deverá promover. A formação deve ser de corpo inteiro, formação experienciada que

dela decorram aprendizagens significativas, linguagens expressivas contra a alienação em atos e processos pedagógicos pouco ousados, nada criativos e sem indicativos de inovação.

Que sejam efetivados investimentos na elaboração de Proposta Pedagógica de Formação Profissional fundamentados no direcionamento e entendimento da “epistemologia humana” e do seu desenvolvimento integral/pleno, para que se possa pensar na sustentabilidade da vida e da própria sociedade. Papel identificado e aqui defendido para a Educação.

Qualificar a vida humana, otimizar seu potencial de humanidade é papel da educação e do pedagogo, o propositor deste processo e assim necessita de específica formação para poder formar. A melhor formação, um investimento no ser culto e sensível! Entenda-se que o ser culto não revela aqui a condição de poder e subordinação em decorrência de conhecimento valorizado, mas a essencialidade de saberes que poderão favorecer processos criativos e ou de reflexão acentuada sobre o que se tem e o que se quer do e para o mundo.

Que possamos encontrar caminhos para focar uma proposta mais ‘una’, integrada, orgânica em seu processo para a formação de professores pelas vias da Pedagogia, formar o(a) Educador(a).

Sem desconsiderar estudos e posicionamentos como os expressos por Maria Isabel da Cunha (1997, 2004), deixaremos mais uma (não única e nem excludente) contribuição para alargar (e não delimitar) possíveis procedimentos no sentido de novas buscas relacionadas às construções já efetivadas, novos fundamentos e procedimentos para permitir a idéia de delimitação de um paradigma para a formação de professores (a pensar nos nossos de maneira específica), as análises contidas no artigo A Evolução dos Paradigmas Educacionais à Luz das Teorias Curriculares de autoria conjunta de Ana Paula Souza Correia e Paulo Dias (1998, p.118-119), assim apresentado:

Assiste-se a uma redefinição dos papéis do professor e do aluno. Este último assume-se como aprendiz autônomo e responsável e liberta-se do poder centralizado no professor, neste prenúncio do século XXI. Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta. A sala de aula deixa de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento baseada na investigação real, global (através, por exemplo, das telecomunicações), promotor da necessidade de aprender

de uma forma constante e permanente (D'IGNAZIO, 1992). O trabalho torna-se colaborativo, fruto de uma negociação entre professores e alunos, no sentido de uma construção social do conhecimento.

Num mundo em mudança em que a maioria dos problemas que se colocam são complexos e universais, uma das formas de conceber a sua resolução é um trabalho

colaborativo resultante das interações entre os vários intervenientes sociais. A aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma das tendências mais marcantes decorrentes do novo paradigma educacional emergente. Arends (1995) resume as principais características da aprendizagem colaborativa do seguinte modo:

(I) o trabalho em equipa;

(II) a formação de equipas heterogéneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes;

(III) os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo.

Com a aprendizagem colaborativa pretende-se promover um melhor desempenho do aluno nas tarefas escolares ao beneficiar todos os alunos que se envolvam num projecto comum. Um segundo efeito importante do modelo de aprendizagem colaborativa diz respeito a uma aceitação mais alargada de pessoas pertencentes a outras raças e/ou confissões religiosas diferentes. Isto porque a aprendizagem colaborativa cria oportunidades aos alunos de trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo natural. Um último efeito importante da aprendizagem colaborativa, segundo Arends (1995), consiste no facto de possibilitar aos alunos a aprendizagem de competências de cooperação e colaboração, cada vez mais importantes na sociedade que se nos afigura, uma vez que muito do trabalho hoje realizado decorre em organizações amplas e interdependentes, inseridas em comunidades cada vez mais globais.

Também a aprendizagem personalizada se impõe como uma das concepções de aprendizagem privilegiadas pelo novo paradigma. Esta caracteriza-se por uma adequação aos interesses, necessidades e motivações dos alunos, assim como aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O ensino personalizado é algo diferente do ensino individual (um professor—um aluno) e do ensino individualista (egocêntrico). A personificação parte do princípio de que cada aluno é um ser único e se realiza numa educação integral, individual e social, adaptada às suas próprias características.

A aprendizagem personalizada depende não só do diagnóstico das necessidades iniciais do aluno, mas também parte do princípio de que o processo diagnóstico continua à medida que o aluno progride de um nível para o outro. Daí a necessidade de um permanente diagnóstico do indivíduo e do seu processo de aprendizagem para o conectar a uma educação personalizada. Esta exige da parte do professor uma mudança

de mentalidade, uma aproximação ao aluno concreto considerado como pessoa, e um reconhecimento de que ele próprio — aluno — deve ser o agente principal da sua educação.

Este movimento, preconizado pela educação personalizada, apresenta-se como um projecto de renovação pedagógica que pretende dar resposta às exigências da educação numa sociedade profundamente modificada pela tecnologia (BLÁZQUEZ et al., 1989).

Neste contexto, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem personalizada constituem, antes de mais, a formulação de algumas propostas de mudança de atitude perante a educação em todos os seus aspectos, especialmente na relação aluno/professor, num mundo marcado pela rápida mutação. Não se pretende, porém, que estas propostas surjam como soluções ou métodos nem se reduzam a um conjunto de “receitas” didácticas.

O paradigma educacional emergente, que acabamos de descrever, identifica-se fundamentalmente com a teoria crítica que preconiza o curriculum como uma práxis (KEMMIS, 1988; CARR; KEMMIS, 1988; GRUNDY, 1993). Para os autores referidos, a teoria crítica do curriculum implica um discurso dialéctico, uma organização participativa, democrática e comunitária, e uma acção emancipatória.

Esta teoria oferece diferentes visões críticas do curriculum, podendo este definir-se como um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejados por todos aqueles que participam nas actividades escolares.

O interesse emancipatório da teoria crítica perspectiva uma relação diferente entre a teoria e a prática substanciada pela práxis (acção reflexiva). Segundo esta concepção o curriculum desenrolar-se-á através de uma interacção dinâmica entre a acção e a reflexão, com vista à promoção de uma práxis. “Isto é, o curriculum não consiste simplesmente num conjunto de planos a serem implementados, mas constitui-se através de um processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integradas no processo” (GRUNDY, 1993, p.115). É a práxis que conduz, por um lado, à emancipação e, por outro, à crítica da ideologia que enforma todo o projecto curricular. Esta ocorre em situação real e trabalha no mundo da interacção social e cultural.

A construção do curriculum situa-se a partir desta práxis, em interdependência com todos os actores sociais. Neste sentido, conhecer é também uma construção social: através da acção de aprender, os alunos tornam-se participantes activos na construção do seu próprio saber (PACHECO, 1996).

O professor deixa de ser um implementador das decisões curriculares tomadas a nível nacional e perspectiva-se como um actor principal na tomada de decisões curriculares. Contudo, ele não trabalha sozinho, mas enquadra-se em equipas de professores (team-teaching) que trabalham colaborativamente. (CORREIA; DIAS, 1998, p.118-119).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CORREIA, A. P. S.; DIAS, P. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 11, n. 1, p.113-122, 1998. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 7 fev. 2011.

_____. Paradigmas científicos e propostas curriculares. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 197-204, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 93-124.

HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar*: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Trad. de Lucia Pellanda Zimer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Práxis).

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992a.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, I. de O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-211.