

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ANDREA CARAM DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR
MEDIADOR-INVESTIGADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO PAULO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ANDREA CARAM DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR
MEDIADOR-INVESTIGADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como exigência parcial ao Curso de Especialização - Lato Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP para obtenção do certificado de especialização.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília J. Marino

**SÃO PAULO
2017**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MEDIADOR-INVESTIGADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada como exigência parcial ao Curso de Especialização - Lato Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP para obtenção do certificado de especialização.

São Paulo, 29 de setembro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília J. Marino

Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque

Prof. Ms. Artur da Costa Neto

OLIVEIRA, Andrea Caram de. **A Formação Continuada do Educador Mediador-Investigador na Educação Infantil**. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização: Gestão Educacional e Escolar PUC-SP – 2017. (..... páginas)

RESUMO

As práticas pedagógicas transmissivas estão no palco da Educação há séculos e, atualmente, cada vez mais surgem espaços de discussão em diversos setores da sociedade para que a Educação Infantil, influenciada por métodos tradicionais, não seja considerada apenas uma fase preparatória para o Ensino Fundamental. Esse conceito pode colocar em risco benefícios da infância e da formação das crianças pequenas, quanto ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade, em detrimento de um currículo conteudista, uniforme e distante da realidade e das necessidades da faixa etária. Este estudo pretende mostrar a importância das pedagogias participativas e democráticas para a Educação Infantil, por meio de concepções que reconhecem os direitos das crianças e valorizam a construção do conhecimento através da interação social, da experiência e da participação ativa, baseadas em contextos da sua realidade. Essas abordagens metodológicas consideram as crianças, desde a primeira infância, protagonistas dos processos de aprendizagem; e os professores, mediadores e investigadores dos percursos construídos por elas. Tal mergulho visa a trazer luz à necessidade de uma formação de educadores que possibilite a construção contínua desses papéis, em serviço, isto é, a partir da própria prática. Verificou-se, na revisão de literaturas, que a escola precisa ser considerada espaço de formação, em que a análise e a reflexão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças possibilitem aos educadores, por meio de trocas e construções coletivas, avaliar estratégias e objetivos, identificar problemas, refletir e discutir sobre soluções – que mobilizem conhecimentos teóricos – e construir Projetos Políticos Pedagógicos que reflitam os ideais e as necessidades da comunidade escolar. A apresentação de indicadores para a elaboração de projetos de formação continuada em serviço do educador mediador-investigador pode tornar-se uma contribuição significativa para gestores e formadores que desejam encontrar caminhos para uma prática pedagógica participativa e democrática, voltada às crianças da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação infantil. Educador mediador-investigador. Formação continuada em serviço.

ABSTRACT

Transmissive pedagogical practices have been part of education for the last century and, nowadays, have often been topic of discussion in various sectors of society so that early childhood education, influenced by traditional methods, is not only considered a preparatory phase for elementary school, and puts at risk the benefits of childhood and the formation of young children, the development of autonomy and creativity, to the detriment of a curriculum that focuses on contents standards and is distant from reality and needs of the age group. This study aims to show the importance of participative and democratic pedagogies for early childhood education, through conceptions that recognize the rights of children and value the construction of knowledge through social interaction, experience and active participation, based on contexts of their reality. Broadening knowledge about methodological approaches that consider children from an early age as protagonists of learning processes, and teachers as mediators and researchers of the paths they construct, aims to highlight the need for a training of educators that continuously enables the development of these roles, in service, that is, from their own practice. It was verified through literature review that the school needs to be considered a space of formation, in which the analysis and reflection of the processes of learning and development of the children enable the educators, through exchanges and collective constructions, to evaluate strategies and objectives, identify problems, reflect and discuss solutions that mobilize theoretical knowledge, and build political pedagogical projects that reflect the ideals and needs of the school community. The presentation of indicatives for the elaboration of continuing education projects in service of the mediator-researcher educator can become a significant contribution for managers and trainers who wish to find ways for a participatory and democratic pedagogical practice with a specific focus on children in early childhood education.

Keywords: Continuing education in service. Early childhood education. Educator Mediator-Researcher.

Dedico este trabalho a todos os professores e gestores da Educação Infantil, que vislumbram no trabalho com as crianças, não apenas possibilidades para que se adequem ao sistema e ao mundo que as rodeia, mas também oportunidades para que possam no futuro analisar criticamente a própria realidade e transformá-la com sensibilidade, criatividade, solidariedade e ética.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a minha gratidão a Deus, pelas oportunidades da vida, que me possibilitaram estudar e trabalhar com o que faz o meu coração vibrar.

Aos meus pais, Eduardo e Irene, que sempre me apoiaram e incentivaram a superar obstáculos, atingir meus objetivos e ir em busca de meus sonhos.

Ao meu amado marido, Ricardo, pelo apoio, companhia durante as noites de dedicação e acolhimentos nos momentos de exaustão.

Aos meus queridos filhos, Julia e João Vitor, pela paciência por minha ausência quando precisei me dedicar aos estudos e distanciar-me um pouco da nossa convivência.

À PUC e a todo o corpo docente do curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional e Escolar, pelos aprendizados e oportunidades que ampliaram minha percepção sobre a minha atuação como gestora educacional e escolar.

Aos meus colegas do curso, pelas trocas dialógicas e construções coletivas, que tanto enriqueceram a minha formação.

À minha tão dedicada orientadora, Prof.a Dra. Marília J. Marino, pelas reflexões sobre os caminhos dos estudos, suporte e considerações fundamentais, que auxiliaram o processo de elaboração e contribuíram significativamente para a conclusão deste trabalho.

Aos alunos e educadores da Escola Meu Castelinho, que me motivam a continuar os estudos sempre e percorrer um caminho árduo – mas gratificante – de aprendizados, para contribuir com a formação integral deles.

“A ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula, onde se ensina, se não nas mentes dos que dirigem a atividade educativa” (John Dewey)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O EDUCADOR MEDIADOR – INVESTIGADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
1.1 A Construção do conhecimento	15
1.2 A interação social e a aprendizagem	24
1.3 A Mediação e a Investigação	29
1.3.1 Emmi Pikler – Afetividade e Movimento livre no cuidar e educar	33
1.3.2 Loris Malaguzzi - a Pedagogia da Escuta	35
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MEDIADOR-INVESTIGADOR	40
2.1 Formação dentro da profissão	41
2.2 Investigações e trocas sobre a prática – Documentação Pedagógica	43
2.3 Reflexões sobre a Educação Continuada e o Projeto Político Pedagógico	45
3 INDICATIVOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MEDIADOR-INVESTIGADOR	47
3.1 Realidade da Instituição Educativa	47
3.2 Elaboração do projeto	48
3.2.1 Temática e justificativa da prioridade contemplada	49
3.2.2 Público alvo	49
3.2.3 Objetivo geral	50
3.2.4 Objetivos específicos	50
3.2.5 Conteúdos	51
3.2.6 Metodologia e Avaliação	51
3.2.7 Referências bibliográficas	52
3.3 Operacionalização	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXO 1 TERMO DE CONSENTIMENTO	59
ANEXO 2 ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR (EM SERVIÇO)	60

INTRODUÇÃO

Da formação pessoal-profissional à escolha do tema de pesquisa

Nasci em uma família de psicólogos e educadores e, desde cedo, encantei-me pela Educação, quando comecei a trabalhar como auxiliar de classe e secretária em uma escola de Educação Infantil. Sempre fui muito curiosa e, em cada situação prática, borbulhava em questionamentos acerca de como as crianças aprendem, os papéis dos professores, as influências de materiais e espaços, nos processos de aprendizagem, entre outros desafios.

Essas questões impulsionaram-me a fazer a minha graduação inicial em psicologia, e direcionaram-me à especialização na área da Educação (Psicologia Escolar: Distúrbios de aprendizagem). Durante o curso, fui convidada a integrar a equipe gestora da escola, como assistente de Coordenação e, assim, aproximei-me mais das práticas educativas e das discussões pedagógicas. Foram anos de muito estudo e aprendizado, durante os quais, a partir dos conhecimentos construídos na graduação e das experiências vivenciadas nos estágios e no trabalho dentro da escola, passei a atuar como Orientadora Educacional.

Diante dessa nova perspectiva, reflexões constantes geraram necessidades de questionar minhas escolhas e ações e, conseqüentemente, as da instituição onde atuava; a vontade de estudar, trocar e reestruturar estava presente, mas não havia espaço para tantas ideias, pois o tradicionalismo imperava, apoiado em décadas de experiência e expectativas da comunidade. Gradativamente, com alguns projetos iniciados e outros engavetados, surgiu a oportunidade de assumir a Direção, o que despertou uma vontade enorme de problematizar a proposta pedagógica e reconstruir a “Escola Meu Castelinho”¹ a partir de referenciais socioconstrutivistas e sociointeracionistas.

Desde então, há aproximadamente dez anos, atuo como Orientadora Educacional e Diretora e procuro proporcionar reflexões à equipe de educadores acerca do próprio papel, do processo de desenvolvimento e aprendizado dos alunos, dos princípios educacionais que norteiam o Projeto Político Pedagógico, da escolha do currículo, entre outros temas que fundamentam ou emergem da prática

¹ O Termo de Consentimento de Uso do nome da instituição está no Anexo 1.

pedagógica. Para fundamentar essa atuação, busquei a nova especialização em Gestão Educacional Escolar. No percurso realizado, pude questionar a sobreposição de papéis, como Diretora e Orientadora Educacional. Considerada a estrutura da Escola, que conta com equipe gestora articulada, composta por Coordenação Pedagógica, Coordenação Administrativa e Diretoria Administrativa, pude perceber as especificidades de cada atribuição e encontrei, no trabalho voltado para a formação de professores, um eixo prioritário.

Considero que promover a formação continuada dos professores é um trabalho árduo que depende de diversas questões, algumas delas desafiadoras, como despertar a “disposição” e o envolvimento de todos os atores do processo de ensino-aprendizagem, para que percebam as próprias atitudes, reflitam sobre a prática e sintam-se responsáveis por escolhas e respectivas consequências.

Outro desafio é confrontar os papéis dos educadores enraizados em crenças, para que consigam compreender a importância de criar oportunidades para a vivência de valores e o desenvolvimento de criatividade e autonomia das crianças. Tenho como intenção pessoal e profissional, com este estudo, revisar algumas teorias educacionais e abordagens que possam trazer luz a essas questões e auxiliem em uma das minhas missões como educadora: propiciar aos professores clareza sobre seus papéis e a construção de capacidades de mediadores e investigadores que fundamentem sua prática – tema geral do trabalho.

Delineamento da pesquisa

A *Pergunta Disparadora* que nos mobiliza é: Quais as abordagens teórico-metodológicas essenciais para a elaboração de um projeto de formação continuada com professores da Educação Infantil, que vise o desenvolvimento de capacidades de mediador e investigador ?

Como *Objetivo Geral*, temos em vista:

Analisar as abordagens teórico-metodológicas que fundamentem a elaboração de um projeto de formação continuada dentro da profissão com professores da Educação Infantil, voltado para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e mediação, relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos.

Os *Objetivos específicos* que concretizam o horizonte apontado, são:

- Caracterizar o educador mediador-investigador na Educação Infantil.

- Estudar a educação continuada dentro da profissão.
- Investigar abordagens teórico metodológicas que contribuam com o desenvolvimento de capacidades de mediação e investigação dos educadores.
- Sugerir indicativos para a construção de projetos de educação continuada voltada a professores mediadores-investigadores na Educação Infantil.

O que justifica a busca? A Educação Infantil tem ganhado espaço para discussões acerca do seu propósito, ao longo das décadas, desde a última Constituição Federal (BRASIL, 1988), e atualmente muito se fala sobre a importância da primeira infância, a necessidade de inovar a Educação a partir da identidade das crianças e criar condições para que elas possam explorar, investigar e descobrir o mundo ao seu redor de maneira autônoma, para que se envolvam em seu percurso e sintam-se participativas em seu processo de aprendizagem.

As crianças pequenas formam a personalidade e desenvolvem seu padrão de aprendizagem até aproximadamente os seis anos de idade, portanto é essencial que tenham oportunidade de desenvolver autonomia e criatividade desde cedo, para que cresçam com iniciativa e determinação; e, assim, possam construir o futuro sem esperar que o mundo lhe dê as respostas prontas para aquilo de que necessitam.

Nessa perspectiva é essencial que os educadores infantis, confiem nas possibilidades das crianças, concebam-nas como seres competentes e ativos, no processo de aprendizagem, e abram espaços para que elas possam, a seu modo, desvendar e interpretar a realidade a sua volta. Dessa forma, torna-se fundamental que os educadores desenvolvam competências de mediadores; em vez de oferecer modelos prontos, criem oportunidades para que as crianças possam percorrer os próprios percursos de aprendizado e incentivem-nas a buscar soluções para os problemas.

Ao considerar que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído a partir de singularidades, emerge também a necessidade de formação voltada para o desenvolvimento de competências como investigadores. Nessa perspectiva, os educadores aprendem a lidar com o imprevisível e tornam-se capazes de: debruçar-se sobre sua prática com curiosidade para perceber seus alunos, refletir sobre escolhas e ações, trocar saberes com seus pares e com a comunidade, levantar hipóteses para retroalimentar a prática e planejar novos desafios, verdadeiramente pautados nos anseios e nos interesses das crianças.

Este estudo visa, portanto, a promover reflexões sobre a importância da

investigação e da mediação como atribuições fundamentais para os educadores, especialmente aqueles dedicados à formação de crianças pequenas.

Foram consultadas as bases de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online – dos últimos três anos e não foi encontrada nenhuma pesquisa com o tema explicitamente aqui proposto e, assim, o trabalho poderá iniciar uma via importante de pesquisa.

Como *Marco Teórico*, as ideias de Vygotsky e Piaget contribuirão com a concepção de criança, como participante ativa nos processos de aprendizagem de conceitos, atitudes e valores, em cada fase de desenvolvimento, a partir da interação com o meio social e cultural; e com a concepção de educador mediador, que considera a criança como ponto de partida do próprio processo, na medida em que valoriza os conhecimentos prévios, a ludicidade e a subjetividade, como elementos propulsores e enriquecedores.

As abordagens de Pikler, e Reggio Emilia (Loris Malaguzzi) trazem luz a: valorização de competências e múltiplas linguagens das crianças, importância das experiências práticas, possibilidades de escolhas e resolução de problemas – como oportunidades para a construção de autonomia e criatividade; e também propiciam a ressignificação do papel do educador, como mediador e investigador dos processos de aprendizagem, percorridos pelas crianças.

Esses conhecimentos fundamentam a elaboração de indicativos para a construção de projetos de educação continuada, a partir das ideias de Nóvoa, Hernandez e outros educadores, que abordam aspectos essenciais da formação do educador mediador-investigador dentro da profissão.

O caminho da investigação, sua *Metodologia*, caracteriza o trabalho como estudo bibliográfico, com base em contribuições de diversos autores acerca de estudos sobre abordagens teórico-metodológicas, voltadas para a Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e da criatividade de crianças pequenas; e outros que tratam da formação continuada.

A Estrutura do Percorso traz as seguintes considerações:

Na Introdução, que ora encerramos, a intenção foi articular nossa Trajetória e o Desenho da investigação;

O Capítulo 1 apresenta a concepção de educador, criança e aprendizagem, em uma perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista, e traz reflexões sobre como as crianças aprendem e o papel do educador, nas experiências vivenciadas

por elas. Nesse contexto, aborda algumas premissas essenciais para a atuação do educador mediador-investigador, como: a criação de contextos desafiadores, que partam dos interesses e favoreçam a interação e a cooperação; a espera paciente que oferece oportunidades; a observação atenta e a escuta ativa, que investigam os processos de descobertas; o registro que possibilita reflexões, trocas e interpretações; a escolha de estratégias e recursos materiais para a ampliação de possibilidades.

O Capítulo 2 aborda a necessidade da ressignificação do papel de educador construído historicamente e valoriza a escola como local de pesquisa, construção coletiva e formação docente. Traz a importância da formação continuada em serviço, que promova, dentre outros aspectos: auto-observação, percepção e reflexão sobre a própria prática; estudo de teorias que auxiliem na resolução de questões da realidade; identificação de princípios e valores que norteiem suas ações e escolhas; trocas de informações e ideias para a construção de conhecimentos; e a elaboração de projetos que definam os rumos da equipe pedagógica – em continuidade à formação inicial, construída na docência.

O Capítulo 3 oferece indicativos para a elaboração de projetos de formação continuada em serviço, voltados aos professores de Educação Infantil, para o desenvolvimento de capacidades de mediação e investigação. Sugere a elaboração de um planejamento com objetivos, conteúdos e metodologias que considerem a realidade social e cultural de cada escola, baseado em experiências sobre a prática pedagógica e fundamentado em abordagens que concebem o educador como mediador das relações que se estabelecem na escola, e como investigador dos percursos percorridos pelas crianças. Abre oportunidades para reflexões, estudos, trocas dialógicas, construções individuais e coletivas, em processo de crescimento profissional e da instituição educativa.

Nas Considerações Finais, retomamos o percurso realizado frente aos Objetivos propostos, o sentido de toda a caminhada e consideramos a contribuição do Curso para a formação da autora, como educadora-gestora.

1 O EDUCADOR MEDIADOR-INVESTIGADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil – constituída como direito de todas as crianças, a partir da Constituição Federal (CF-1988), e considerada primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 – tem ganhado espaços de discussão entre educadores, psicólogos e sociólogos, acerca dos diversos contextos que influenciam o desenvolvimento e o aprendizado das crianças pequenas.

Para atender a essa demanda, em 1999 foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os primeiros Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), e atualmente as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ampliaram as reflexões sobre diferentes concepções de criança, de educador e do processo de aprendizagem.

Com o passar dos anos destaca-se uma preocupação de pesquisadores da primeira infância para que a Educação Infantil não volte seus esforços apenas para preparar alunos ao Ensino Fundamental, maneira que perpetua práticas transmissivas, que representam risco de suprimir os benefícios da educação de crianças pequenas e bem pequenas. Muitos estudos têm sido realizados para discutir sobre a qualidade da Educação Infantil e desconstruir formas de educar, baseadas na pedagogia transmissiva tradicional, em que a atenção está mais voltada ao currículo e aos objetivos do que às crianças, bem como aos interesses e realidades delas.

Essa pedagogia que controla, fragmenta tempos e disciplinas; um currículo imposto, sem a participação da comunidade; a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada; a concepção de que o brincar livre é passatempo e, portanto, não considerado como pedagógico; atividades prontas e preconcebidas, que não oferecem espaços para a participação efetiva das crianças, tiram dos educadores oportunidades de investigar sobre a aprendizagem dos pequenos e também a esperança de uma educação participativa e democrática.

A imagem de criança, de professor e a educação das crianças pequenas têm se transformado, nas últimas décadas, graças a estudos e pesquisas da Psicologia da Educação, da Sociologia e da Pedagogia, no que diz respeito às potencialidades das crianças, em relação ao próprio processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil apresenta direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram:

condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017: 33)

A BNCC abre caminhos para uma pedagogia da participação, que considera as crianças ativas em seu processo de aprendizagem, porque constroem conhecimentos, na medida em que estabelecem relações e ações com objetos, ambientes e pessoas ao seu redor, e atribuem significados às suas explorações, num processo de investigação que acontece durante as brincadeiras.

Há mais de meio século, teorias interacionistas procuraram explicar como se constrói o conhecimento e a inteligência humana, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores. Alguns autores-pensadores passaram a ser referências teóricas para a elaboração de métodos e práticas para a Educação Infantil, tais como: Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), John Dewey (1859-1952), dentre outros.

Neste trabalho elegemos Jean Piaget e Lev Vygotsky como pensadores-pesquisadores, que trouxeram contribuição especial para a compreensão do desenvolvimento da criança, influenciaram diferentes abordagens educacionais, que propõem pedagogias da participação, apresentadas nos próximos itens deste capítulo. Nossa intenção é trazer algumas ideias-chave desses autores, sem esgotá-las, diante da abrangência de toda a produção em relação ao tema. E em seguida relacioná-las às de outros autores, cuja contribuição também foi bastante significativa para a fundamentação desta pesquisa.

1.1 A Construção do Conhecimento

Jean Piaget, o desencadeador da abordagem Construtivista, já compreendia o conhecimento “(...)como uma construção efetiva e contínua, resultantes de trocas dialéticas entre o indivíduo e o meio do conhecimento” (COUTINHO E MOREIRA, 2001: 82).

Com seus estudos e teorias epistemológicas, Piaget (1973 apud LINO, VIEIRA, 2007: 199) defendia que “(...) o sujeito tem necessariamente um papel ativo, quer na exploração do que o rodeia, quer na construção do significado sobre sua experiência” e contribuiu significativamente para a construção de uma imagem de criança participativa, tanto na construção de formas mais elaboradas de pensamento, quanto de condutas morais.

Para Piaget aprendizagem é consequência natural das interações que as crianças estabelecem com os objetos, a partir de *esquemas* ou estruturas cognitivas, condições iniciais para essas trocas (FORMOSINHO, KISSIMOTO, PINAZZA, 2007). Desde cedo, as crianças relacionam-se com o mundo a partir de seus *esquemas* iniciais, os reflexos, construídos desde as primeiras semanas de vida, que são modificados durante as aprendizagens, e dão lugar a condutas adaptativas, por meio dos processos de *assimilação* e *acomodação*.

Ao explorar objetos e meio ao seu redor e interagir com eles, as crianças interpretam essas experiências, a partir dos *esquemas* construídos anteriormente, incorpora os novos elementos às suas explorações e brincadeiras, em um processo de *assimilação* cognitiva.

Segundo o autor, o indivíduo e o meio constituem uma totalidade em equilíbrio; como nem sempre possui *esquemas* necessários a experimentações e interações com o meio – o que gera desequilíbrio no organismo – durante o percurso de desenvolvimento, a criança procura ajustar os novos elementos (objetos e situações) às estruturas de que dispõe.

A *teoria de equilíbrio*, desenvolvida por Piaget, explica que o sujeito passa de um *esquema* a outro de ordem superior, na incorporação de novas experiências. Um desequilíbrio, ou perturbação cognitiva, ativa mecanismos reguladores e compensadores, para ajustar o novo objeto de conhecimento às estruturas existentes, o que gera a necessidade de uma ação sobre o meio, para readaptar o organismo.

Nesse processo, chamado pelo autor de *acomodação*, acontecem construções de novas estruturas cognitivas e modificações dos *esquemas*, que serão pontos de partida para as próximas aprendizagens. Assim, o pensamento organiza-se mediante a constituição de *esquemas*, que se formam por meio do processo de *adaptação* (COUTINHO E MOREIRA, 2001).

Dessa forma, Piaget afirmava que o sujeito atua sobre o ambiente para modificá-lo e, simultaneamente, é modificado pela informação, mediante a atividade operatória em trocas dialéticas com o meio de conhecimento, à medida que suas estruturas cognitivas também se transformam. Esse conceito levou-o a elaborar a teoria dos *estágios* ou *estádios*, que se apresentam como alicerces para o processo de aprendizagem, com características desenvolvimentistas específicas em cada um deles, do nascimento à vida adulta (FORMOSINHO, KISSIMOTO, PINAZZA, 2007).

Cada *estágio* é marcado por uma forma característica de organização de pensamento e atividades, de acordo com as estruturas que são construídas progressivamente, resultantes da *equilibração*. Os *esquemas* formam um conjunto, que representam alicerces para a formação dos *estágios* seguintes, o que pressupõe um desenvolvimento sequencial.

Embora Piaget tenha definido certa média de idades, relativas aos diferentes *estágios*, a cronologia é variável e alvo de críticas de alguns autores sobre o assunto, que serão abordadas posteriormente.

É importante ressaltar que, embora a produção de Piaget seja mais conhecida no âmbito do desenvolvimento da Inteligência, também se voltou para a construção da autonomia moral. Dessa forma, na apresentação dos *estágios* a seguir, abordamos ambos, para articular os planos cognitivo e afetivo/atitudeal, trazendo algumas implicações para o trabalho educacional.

As primeiras experiências de vida acontecem ao longo dos dois primeiros anos, no *estágio sensório motor*, como adaptação prática ao mundo, baseada na experiência imediata através dos sentidos. É a fase em que a criança reconhece o mundo e a si através das ações que exerce sobre os objetos.

Os *esquemas reflexos*, com que ela nasce, gradativamente se diversificam e ampliam, gerando condutas adaptativas até se transformarem em *esquemas de ação*.

Esse processo inicia-se por meio das explorações que o bebê estabelece com o próprio corpo, quando os resultados obtidos por acaso são repetidos, e acontecem as *reações circulares primárias*. Dessas primeiras descobertas, o bebê passa a interagir com o entorno, suas investigações ampliam-se e são direcionadas também aos objetos ao redor, conforme interesses, aproximações e interações.

Assim aparece a intencionalidade na criança, que passa a repetir algumas ações e utiliza os mesmos meios para atingir os mesmos fins, isto é, as *reações*

circulares secundárias. Aos poucos, em processo de experimentação ativa, marcada por ensaios e erros, na observação dos resultados da própria ação, o bebê experimenta outras possibilidades, elabora novas formas de ação para atingir determinado fim almejado, durante as *reações circulares terciárias*.

A consciência de si e dos objetos começa a ser estruturada a partir de experiências sensório-motrizas, nas quais as crianças constroem noções de objeto, espaço, tempo e causalidade. O *egocentrismo*, inconsciente e espontâneo, impera nessa fase de desenvolvimento, e as crianças enxergam a realidade e lidam com ela de acordo com uma única perspectiva, a dela própria.

Dessa forma objetos e pessoas são adaptados de acordo com os *esquemas de ação* dos bebês, que agem de acordo com utilidades e significados atribuídos por eles. Durante esse período, nas explorações do meio e nas experiências com os objetos, por volta do primeiro ano de vida, eles constroem a noção de *objeto permanente* e passam a considerar a existência dele, mesmo que não esteja visível.

Do ponto de vista educacional, é fundamental que:

os programas para a primeira infância proporcionem experiências sensoriais ricas e responsivas, que lhes permitam construir novas estruturas fundamentais à aquisição de conhecimentos, que constituirão a base para as aquisições do estágio seguinte. (LINO, VIEIRA, 2007:207)

Essa implicação é fundamental para a organização de práticas de Educação Infantil que possibilitem às crianças diversos tipos de interações, despertem interesse e vontade de explorar e conhecer o meio, proponham desafios e novas aprendizagens significativas.

Do ponto de vista afetivo, nesse primeiro *estágio*, a afetividade está voltada para si e a busca em satisfazer necessidades primárias, como alimentação, repouso, higiene, por meio de emoções primárias. Simultaneamente associam o prazer e o desprazer com as próprias ações e relações que estabelecem, e passam a eleger objetos e pessoas, aos quais apresentam uma atitude afetiva inicial.

Para Piaget, as crianças nascem na *anomia*, sem noção sobre as regras. Na medida em que se relacionam com seu meio social, percebem a si, às outras pessoas e às regras estabelecidas pelas figuras de autoridade. Nessa fase elas estão descobrindo o mundo e algumas noções de certo e errado. Esse período representa o início do desenvolvimento da autonomia, chamado de *estágio pré moral*, em que ordens e prontidões são obedecidas pelo respeito à autoridade, a

partir da observação das reações decorrentes das próprias ações, pois os bebês ainda são incapazes de julgar suas ações e as alheias e desconhecem intenções e consequências (COUTINHO E MOREIRA, 2001).

O *estágio pré-operatório*, presente dos dois aos sete anos aproximadamente, é um período em que criança está descobrindo o mundo, por meio dos sentidos, e por isso muito ligada às experiências concretas. Nessa fase as ações motoras ainda estão muito presentes e são combinadas com o aparecimento da linguagem e da função simbólica.

Esse *estágio* é marcado pelo pensamento egocêntrico e irreversível, em que as crianças são incapazes de pensar de um ponto de vista diferente do seu, ou considerar o efeito de duas transformações ocorridas simultaneamente (FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007).

A partir do segundo ou terceiro ano de vida, as estruturas mentais são intuitivas, livres e imaginativas, e a criança usa signos e símbolos particulares para recriar a realidade. Ela observa e, através da imitação, fonte original da representação, passa a construir imagens mentais e decodificar símbolos e signos, por meio do *jogo simbólico*, conforme afirmam Coutinho e Moreira (2001: 97) “O jogo simbólico permite à criança reviver suas alegrias, seus conflitos, resolvendo-os e compensando-os, ao imaginar situações em que a realidade se transforma naquilo que ela quer”.

Daí a importância de oferecer às crianças da Educação Infantil oportunidades de interação com objetos estruturados e representativos, que favoreçam o desenvolvimento da imaginação e a elaboração de simbolismos, para que revivam seus prazeres e conflitos e tenham oportunidade de resolvê-los nos enredos de suas brincadeiras.

A ludicidade favorece um processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento, em que as propriedades são exploradas, os significados construídos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

As relações afetivas, que as crianças estabelecem com o mundo exterior, refinam-se durante esse estágio; e surgem os sentimentos de simpatia e empatia em relação a objetos e pessoas, que passam a ser eleitos, ou não, nas brincadeiras. Por isso a formação de vínculos é fundamental para oferecer segurança a elas em suas descobertas do mundo ao redor.

O desenvolvimento da linguagem oral é marcante nesse *estágio* e favorece a elaboração de novas formas de interação e comunicação. Inicialmente, a criança usa a *linguagem egocêntrica*, em que pronuncia sílabas pelo prazer de falar, por meio da repetição daquelas conhecidas; elabora *monólogos* em que fala para si, sem se preocupar com o sentido das palavras ou se é entendida. Piaget explica que, “no *monólogo coletivo*, a criança parece usar a linguagem falando às outras crianças e não com as outras crianças” (Piaget, 1977, apud LINO, VIEIRA, 2007:208). Gradativamente a criança começa a designar objetos e ações por meio das palavras, atribuindo-lhes sentido e usa a fala para comunicar, como objeto de troca de informação com o outro, na *linguagem socializada*.

Portanto é fundamental que a Educação Infantil proporcione a troca e o diálogo entre as crianças, a partir de experiências delas, na exploração de objetos concretos e na interação durante as brincadeiras. As crianças bem pequenas necessitam de oportunidades para falar a respeito daquilo que observam e exploram com os sentidos, pois ainda não são capazes de criar imagens mentais para representá-lo. Na medida em que cresce a capacidade de representação, elas passam a internalizar as ações de forma puramente material, ou sensório motora, momento propício para trocas e diálogos a respeito de objetos e situações abstratas, bem como de sentimentos, vivências e conhecimentos construídos anteriormente.

O domínio do vocabulário e de outros aspectos da língua pode resultar em novas formas de expressão do pensamento, o que favorece a emergência de processos reflexivos e propicia o surgimento de novas necessidades, atitudes e habilidades.

Com o início da função simbólica, e conseqüentemente o desenvolvimento da imagem mental, a criança torna-se capaz de interiorizar as normas (VINHA, 2000). Assim, nesse *estágio* nasce a *heteronomia*, em que as crianças passam a ter noção de deveres e regras, considerados externos à sua vontade, emanados da autoridade, sagrados e inalteráveis – por isso devem ser cumpridos pelo *respeito unilateral* à autoridade.

O sentimento de respeito, construído a partir da mistura de dois sentimentos – o amor e o medo – presentes na relação da criança com o adulto, tem importância fundamental na formação da consciência moral (VINHA, 2000). Essa primeira forma de respeito, que permeia as relações, é muito importante, e aos poucos deve ser substituída por outra, mais elaborada, que é o *respeito mútuo*, prevalecente entre os

iguais, que possibilita à criança substituir suas relações – embasadas unicamente na obediência – pelas fundamentadas também na reciprocidade.

O papel do educador é fundamental nesse processo, criando desde cedo uma atmosfera de cooperação, que exija equilíbrio entre os desejos das crianças com aqueles dos outros e possibilite experiências necessárias, para que elas possam descentrar-se gradativamente e construam os próprios valores morais, nas relações sociais.

Devries e Zan (1994 apud LINO, VIEIRA, 2007) lembram que a interação entre companheiros é muito importante na construção de sentimentos morais, sociais e de valores. A socialização tem papel fundamental no pensamento da criança que, embora seja egocêntrica e heterônoma nessa fase, começa a avaliar os atos pelas consequências observáveis, apesar de ainda não levar em consideração as intenções que os motivam.

Os limites são fundamentais, pois situam as crianças no espaço e oferecem-lhes a noção de realidade. As regras são necessárias para o convívio na escola, no entanto podem ter caráter coercitivo, impostas pela autoridade, sem levar em consideração a elaboração da consciência, ou podem oferecer possibilidades para que as crianças percebam a sua necessidade.

Quando não obedecem às regras impostas pelos adultos, nesse *estágio* as crianças percebem que estão fazendo algo proibido e temem decair aos olhos da autoridade. Se elas tiverem oportunidades de observar as consequências reais das próprias ações de maneira concreta, e paulatinamente compreender a responsabilidade de seus atos para si, para os outros e para o ambiente.

Vinha (2000) esclarece que Piaget, em seus estudos sobre a construção do valor das regras, encontrou que primeiro a criança pratica essas noções (conhecer, combinar, tentar cumprir, etc.) e só depois, progressivamente, conscientiza-se das regras.

Esses estudos mostram a importância de oferecer às crianças da Educação Infantil ambientes sociomorais cooperativos, nos quais a intervenção do educador possa mediar as relações e possibilitar o diálogo entre elas, para que descubram a existência de outros pontos de vista e aprendam a criar possibilidades de acordos mútuos para o bem comum.

É importante ressaltar que, como a criança pequena aprende comportamentos e constrói esquemas imitando as ações e as condutas das

peessoas, o modelo do adulto é fundamental na construção de valores, atitudes e conceitos.

A partir dos sete até aproximadamente onze anos, a criança passa pelo *estágio operatório concreto*, em que o pensamento opera com coerência lógica, ligada às situações concretas, a partir do resultado de ações mentais interiorizadas e reversíveis. As operações lógico-matemáticas partem de objetos já constituídos e de sua relação entre eles.

Assim, com a construção das operações reversíveis, ocorre a conservação de ideias, e o pensamento caminha da representação sensório motora à solução de problemas concretos.

Por volta dos sete e oito anos, tem início uma transformação importante no desenvolvimento afetivo, decorrente do interesse pelos jogos sociais, pelos trabalhos em comunidade, pelas regras dos jogos – que crescem significativamente, e possibilitam às crianças descentrar-se da própria realidade e considerar outras perspectivas, na busca pela interação social e pela convivência com seus pares.

À medida que as estruturas cognitivas transformam-se, o sujeito apresenta mudanças substanciais no seu comportamento ao interagir com o meio físico e social (FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007).

Nesse estágio a intencionalidade nas relações é construída, e o sentimento de determinação e vontade desenvolvem-se simultaneamente à autonomia moral e à capacidade de realizar operações lógicas e concretas.

A superação do egocentrismo possibilita a coordenação de diversos pontos de vista, necessários a reciprocidade e cooperação. Portanto, a partir dessa idade, “a criança já possui condições intelectuais de tornar-se autônoma, não mais legitimando uma regra pela simples autoridade em si, passando a entendê-la como um contrato entre os iguais.” (VINHA, 2000: 51).

Diversos estudos têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações, que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage (VINHA, 2010), e que quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, mais ela desenvolve autonomia; e quanto mais autoritário, mais elevados os níveis de heteronomia.

A autonomia moral desenvolve-se, portanto, na medida em que as crianças vivenciam experiências que lhes permitam atribuir sentidos próprios às regras, compreender os princípios que as originaram, participar das suas elaborações,

estabelecer relações entre as próprias ações com as consequências, e considerar outras perspectivas além da sua, nas relações sociais, de maneira significativa.

Assim como no desenvolvimento da inteligência, na concepção construtivista, os desequilíbrios causados normalmente por conflitos interpessoais são ricas oportunidades para que os valores e regras sejam assimilados. Desse modo, as crianças desenvolvem empatia, reciprocidade e cooperação, e aprendem a coordenar sentimentos e perspectivas próprios com os de outras pessoas.

O *estágio operatório formal* ocorre a partir dos doze anos e é caracterizado pelo pensamento lógico formal, em que o adolescente é capaz de aplicar regras ou normas lógicas ao solucionar problemas – e pensar cientificamente. As estruturas cognitivas evoluem significativamente, o que possibilita solucionar problemas verbais e hipotéticos complexos.

Assim, emergem os sentimentos idealistas e a personalidade consolida-se, dando início à adaptação ao mundo adulto.

O desenvolvimento da *autonomia moral* decorre das relações estabelecidas com os outros, com seus pares e com autoridades; nelas, as crianças passam a considerar as intenções que geraram as ações, além das consequências objetivas, para elaborar juízos e julgamentos sobre as responsabilidades dos atos. Os deveres e as ordens são cumpridos, quando vistos como necessários, em cada situação em particular.

Gradativamente, se tiverem oportunidades, aprendem a coordenar perspectivas seja para compreender uma situação, para resolver problemas, seja para buscar soluções que considerem o bem comum, baseadas no respeito mútuo, na cooperação, na igualdade, na reciprocidade e na justiça.

Uma das principais críticas apresentadas à teoria de Piaget refere-se à subestimação da competência da criança pequena, particularmente nos estágios sensório-motor e pré-operatório. Segundo críticos, como Gelman e Baillarger, (1983) e Flavell (1985), que centraram suas pesquisas sobre a competência da criança entre os 3 e os 6 anos, a criança pré-operatória já é capaz de realizar várias operações concretas, motivo pelo qual questionam os limites de idade em termos de cronologia de aquisição de determinadas competências (LINO, VIEIRA, 2007).

De qualquer modo é importante ressaltar que as contribuições de Piaget demonstram a subjetividade inerente aos processos de construção do

conhecimento, uma construção ativa da criança na interação com o ambiente físico e social que a rodeia.

Então, é fundamental ao educador infantil compreender a forma como as crianças pequenas pensam e os estágios em que se encontram para, assim, proporcionar experiências que lhes permitam realizar aprendizagens significativas. A observação, o acompanhamento e a análise do processo de aprendizagem são essenciais, no sentido de intervir no nível operatório do aluno (COUTINHO E MOREIRA, 2001), por meio de uma intencionalidade pedagógica que:

- Considere os conhecimentos prévios e as capacidades das crianças como ponto de partida ao propor contextos de aprendizagens
- Proporcione ricos contextos de aprendizagem, que gerem envolvimento, curiosidade e autonomia, e possibilitem às crianças explorar o meio e os objetos, interagir e comunicar-se com os pares - como explorações sensoriais e jogos simbólicos - de acordo com as características de cada estágio.
- Apresente conceitos em níveis de complexidade crescente, que favoreçam o surgimento de estruturas operatórias, tais como classificação, seriação e demais operações lógicas.
- Proponha desafios, que tirem as crianças do estado de equilíbrio cognitivo a que estavam acostumadas, e exija delas novas condutas, para formarem novos esquemas, considerando as possibilidades de cada estágio.
- Proporcione às crianças a observação e análise dos fenômenos naturais, durante a vida prática ou experiências, para que estabeleçam a base para a formação do pensamento lógico.

1.2 A interação social e a aprendizagem

Pensar sobre as influências da interação social, da linguagem e da cultura no desenvolvimento do psiquismo humano é fundamental para compreender o processo de aprendizagem das crianças pequenas; e, assim, criar estratégias que promovam o seu desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural elaborada por Lev Vygotsky (1924 -1934), influenciada pelas concepções do *materialismo histórico dialético*, enfatiza o aporte da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular, desde a primeira infância. Para esse autor, a aprendizagem não segue o

desenvolvimento, mas o impulsiona, na interação da criança com o meio, principalmente, pela *mediação semiótica*, fundada na *teoria marxista da produção* (COUTINHO, MOREIRA, 2001).

Para ele, a educação tem papel transformador das pessoas e da humanidade, pois acredita, assim como Piaget, na reciprocidade: o homem atua no mundo modificando-o e também se modifica, pelo desenvolvimento de suas faculdades mentais, por meio de um *processo sócio histórico de construção*.

Vygotsky postula que o sistema mental é formado inicialmente por *funções psicológicas elementares*, oriundas de processos biológicos de desenvolvimento, inatos e involuntários, que têm um papel decisivo no início da vida, como os reflexos e as formas mais elementares de atenção, memorização e percepção. (PIMENTEL, 2007).

Segundo o autor, desde o nascimento, o indivíduo internaliza o conteúdo cultural do seu grupo social e assim:

“(...)surgem novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das *funções superiores* – formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado (VYGOTSKY, apud PIMENTEL, 2007:222)

Dessa forma o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, na dinâmica da relação do homem com o meio social – em situações coletivas, sustentadas pela interação com outras pessoas –, mediada por instrumentos técnicos e sistemas semânticos de origem sociocultural.

Essa construção é gradual e complexa, resultado da apropriação das produções culturais de uma sociedade, por meio das relações sociais entre seus membros, mediada por instrumentos, ferramentas materiais ou signos, maneira pela qual o homem atua no mundo físico e social, que conhece, aprende e modifica; com o qual interage, estabelece meios de comunicar experiências e constrói a própria consciência (COUTINHO, MOREIRA, 2001).

Esse processo de reconstrução interna de funções psicológicas e ações construídas socialmente, denominado de *internalização*, acompanha o desenvolvimento, do nível *interpsíquico* para o *intrapsíquico*, como explica Vygotsky:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes; primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica

igualmente para atenção voluntária, para memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (1991 apud COUTINHO, MOREIRA, 2001: 143)

Dessa forma a Educação Infantil representa para as crianças pequenas um lugar social privilegiado de mudanças significativas, porque interfere na constituição das formas superiores de pensamento e na apropriação de instrumentos mediadores, que circulam na sociedade.

Um dos princípios educativos pautados na proposta de Vygotsky, a *zona de desenvolvimento proximal*, implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de resolução independente de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial, em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, que podem emergir sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes, capazes de “(...) propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis”.(VYGOTSKY, 1987,1991 apud PIMENTEL, 2007: 225)

Essa visão, do ponto de vista pedagógico, considera a interatividade como eixo fundamental, em uma ação educativa, e proporciona a escolha do tipo e nível de complexidade das situações de aprendizagem que devem ser consideradas, de acordo com os conhecimentos prévios e competências das crianças, para que possam avançar em seus processos cognitivos e na aprendizagem.

O papel do educador, na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, é de mediador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de intervenções capazes de criar novas conexões e elaborações no nível de um determinado conteúdo, favorecendo o desenvolvimento de processos mentais superiores que envolvam análises, sínteses, abstrações e generalizações inteligentes.

Quanto menores as crianças, mais suas ações são controladas pela determinação perceptiva das características dos objetos, que são explorados com todos os seus sentidos em um processo de investigação e descoberta. “O mesmo ocorre com as palavras: elas pertencem aos objetos.” (PIMENTEL, 2007: 230). São as características dos objetos que ditam o comportamento das crianças, até o aparecimento da linguagem, quando elas passam a simbolizar e atribuir significados aos objetos para criar as brincadeiras.

Nessa perspectiva os jogos simbólicos, naturais nas interações entre as crianças pequenas, favorecem a criação *de zonas de desenvolvimento proximal* porque: “é no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências externas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. (VYGOTSKY, 1994 apud PIMENTEL, 2007: 226).

Com o desenvolvimento da linguagem e da simbolização, as crianças aprendem a antecipar, planejar, coordenar e organizar ações durante as brincadeiras imaginativas, que visam a satisfazer seus desejos e anseios, e contam com sua fala organizadora e reguladora da própria ação.

Fundamentar a educação das crianças pequenas na ludicidade favorece campos de aprendizagem, nos quais as crianças têm oportunidades de controlar o próprio comportamento para adequar-se ao enredo imaginativo, experimentar habilidades, criar novos modos de lidar com as situações e aprender a buscar soluções para os problemas.

Gradativamente, ao final da Educação Infantil, as crianças passam a alterar e criar novas relações com os objetos, incorporam propositalmente outros significados e valores imaginativos, que se diferem da realidade. Assim, tornam-se capazes de regular seu comportamento e estabelecem novas relações com o meio sociocultural, submetendo os objetos do brincar a uma realidade recriada, dando origem à separação entre o campo do significado e o *campo perceptivo*, que Vygotsky conceitua como *movimento do campo de significado*.

Ao substituir a realidade objetiva pela ficcional, alicerçada na descontextualização dos objetos, a criança desenvolve o pensamento abstrato e generalizado, e suas ações libertam-se da percepção imediata deles, substituindo-os por representantes aos quais atribuem significações próprias, num sistema simbólico de linguagem, para serem usados em situações imaginárias.

Para o autor, a relação entre linguagem e pensamento é a chave para a compreensão do processo de aprendizagem. Segundo ele, a função simbólica propicia níveis mais elevados de comunicação, e a palavra evolui de um entrelaçamento com a situação prática e concreta para um sistema de códigos baseados apenas nos significados.

Por meio da palavra a criança torna-se capaz de analisar objetos, cujas características abstrai e generaliza, para introduzi-los em um sistema de relações

com outros objetos, categorizando-os para dar origem aos conceitos – que têm um caráter evolutivo, na medida em que apresenta uma significação diferente para ela em diferentes níveis de desenvolvimento.

Para Vygotsky, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas, um conceito é um ato de generalização do pensamento expresso por uma palavra, e, portanto, não pode ser ensinado por meio de simples treinamento. (COUTINHO, MOREIRA, 2001: 154)

Assim, é essencial que as crianças pequenas possam vivenciar experiências na Educação Infantil, por meio de brincadeiras e jogos simbólicos, que possibilitem a elaboração de significações e a construção de conceitos de maneira significativa.

O jogo simbólico representa um rico laboratório também para que a criança desenvolva a autorregulação e o respeito às regras, apropriando-se de novas formas de comportamento e orientando a sua conduta pelo desejo de permanecer inserida na brincadeira, motivada por emoções generalizadas. Os pequenos são naturalmente impulsivos, característica marcante na primeira infância, mas “o maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo” (VYGOTSKY, 1994 apud PIMENTEL, 2007: 33).

Assim, elas têm oportunidade de superar tendências imediatas, enraizadas no egocentrismo, para seguir regras sociais, desenvolvendo gradativamente a capacidade de descentralizar o pensamento, reconhecer outros pontos de vista e coordená-los com seus companheiros de brincadeira.

O aprendizado de conceitos e regras por meio de brincadeiras e jogos acontece naturalmente, experiência durante a qual as crianças atribuem sentidos, compreendem e integram os conhecimentos trazidos aos saberes já conhecidos, e passam a descontextualizá-los e aplicá-los em novas situações que acontecem na vida prática.

O papel do educador mediador é fundamental nesse processo, pois o potencial educativo dos jogos e brincadeiras deriva da mediação do adulto, no que diz respeito a:

- Considerar a fase de desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos alunos ao planejar as propostas de brincadeiras e jogos
- Refletir sobre os objetivos educacionais, o tipo de jogo e a maneira de ser proposto; e observar as relações de cada atividade com as demais, anteriores e posteriores.

- Variar as propostas e diversificar os materiais, de jogos coletivos (em pequenos grupos e os de atuação individual), criando situações que estimulem a interação e a livre escolha.
- Criar um clima lúdico para que as crianças sintam-se motivadas e curiosas pelo conhecimento.
- Observar as crianças e suas interações com objetos e pares, enquanto a gestão da aula está sendo controlada pelo jogo.
- Apresentar temas e elementos culturais, como obras literárias, musicais, teatrais, manifestações populares, dentre outras, que possam ampliar os repertórios das brincadeiras.
- Desafiar as crianças a explicarem o próprio raciocínio, hipóteses, conhecimentos e ideias; e também a ouvir os colegas, para trocar e confrontar opiniões ou pontos de vista.
- Dar oportunidade e encorajar as crianças a se posicionarem autonomamente diante das propostas, interferindo apenas quando há necessidade – fazendo questionamentos que despertem a tomada de consciência, oferecendo pistas que contribuam com o levantamento de hipóteses e troca de informações, sem fornecer respostas prontas.

1.3 A Mediação e a Investigação

Além de Piaget e Vygotsky, outros autores valorizam a interação no processo de aprendizagem e apontam as experiências das crianças como elementos centrais para a construção dos conhecimentos.

De acordo com John Dewey (1859-1952) as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos, em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação, em que se podem estabelecer relações e dar-lhes significados.

Dewey defendia que as situações educativas devem apoiar-se nas atividades das crianças, denominadas por ele *ocupações ativas*, como atividades físicas, trabalhos manuais, jogos, artes, entre outras, que lhes possibilitem aprender fazendo.

Para ele a escola deve ser um grande laboratório, em que as atividades e experiências primárias com os objetos e oriundas das vivências sociais das crianças

servam de ponto de partida à reflexão, ao processo do conhecimento e à ampliação para experiências mais sofisticadas.

As experiências proporcionam às crianças a descoberta das próprias possibilidades e dos limites dos ambientes, em um processo de investigação, por meio do pensamento reflexivo, quando são descobertas as relações entre os atos e o que acontece em consequência deles, e, assim, são identificados os propósitos da ação.

Segundo Dewey: “o propósito transforma os impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar” (DEWEY, 1967 apud PINAZZA, 2007: 75). O reconhecimento de fins ou propósitos proporciona a previsão e o planejamento da ação, representando a atividade deliberada e intencional em direção a objetivos, o que gera percepção em relação a função do aprendizado, desperta interesses e impulsos de superação.

De acordo com Dewey, é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer interferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias ideias sobre o problema. (PINAZZA, 2007: 80)

O processo de investigação inicia-se com uma questão, na qual há o reconhecimento de um problema, que pode gerar perplexidade, confusão e dúvida – porque entra em um campo desconhecido: a análise de dados, o levantamento de hipóteses e o traçado de um plano de resolução.

O ambiente escolar deve revelar-se uma sociedade simplificada, provedora de *ocupações ativas* que refletem vivências comunitárias, nas quais desejos, vontades e interesses pessoais são valorizados no âmbito das trocas grupais. Isso possibilita que as experiências individuais contribuam com os trabalhos grupais e ampliem possibilidades de pensar e agir.

Nessa concepção é preciso que o educador planeje situações que propiciem a colaboração mútua e a co-responsabilidade. A Escola deve saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas.

Para Dewey (1958b, apud PINAZZA, 2007: 77):

a composição dos espaços, a natureza e a disposição dos mobiliários e de outros materiais são elementos reveladores da

concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança

A proposta de educação pela experimentação e investigação, defendida por Dewey, originou a ideia do trabalho por projetos, iniciada por ele a partir das *ocupações ativas ou construtivas*, e aprimorada posteriormente por outros autores.

Para ele, no processo de investigação o mais importante não é o produto ou o resultado final, mas o processo de pesquisa, de criação de hipóteses, de síntese de informações e de geração de sentido, como meio de aproximar as atividades da vida social às atividades formais da escola e conectar os saberes das crianças aos saberes mais elaborados no plano curricular.

Os projetos verdadeiramente educativos partem do interesse, dos desejos ou dos impulsos das crianças, que se transformam em fins ou propósitos de ação, exigem o esforço delas e promovem a autogestão/regulação de comportamentos e ações em busca dos objetivos.

Nos projetos a criança é investigadora, na medida em que se responsabiliza por um trabalho intelectual de resolução de problemas, percebidos por ela como relevantes, e age segundo os próprios modos de ação, seleciona materiais e instrumentos que se adaptem aos seus propósitos experimentais, percebe os próprios erros e descobre caminhos para corrigi-los.

Cabe ao educador assumir a postura de mediador, que não ordena, nem oferece modelos ou soluções para as questões, mas sim cria possibilidades para que as crianças possam realizar as próprias observações, que as levem a elaboração de hipóteses e planos de ação/investigação.

O adulto, assim, desenvolve a atitude de estar atento aos interesses das crianças, instiga a formulação de problemas, oferece suporte, organiza situações e orienta o processo de investigação, para a ampliação de novas indagações e conexões entre os conhecimentos e as descobertas, que possibilitarão novas experiências.

O trabalho com projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos do próprio ambiente, os quais são encorajadas a interpretar e a construir conhecimentos.

Outros autores consideraram que a pedagogia tem uma dimensão de sabedoria prática, como Célestin Freinet (1896-1966) e Maria Montessori (1870-

1952), cujos estudos baseiam-se em propostas pedagógicas que valorizam a liberdade e autonomia de escolha das crianças, respeitam necessidades e interesses delas. Para eles a educação deve auxiliar o desenvolvimento natural da criança.

Montessori reconhece a criança como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo (ANGOTTI, 2007: 107). Segundo ela, o educador deve observar a criança para poder entendê-la e ao seu desenvolvimento, preparar um ambiente propício para a autonomia e materiais que lhe despertem o interesse, além de oferecer espaço para que ela defina os próprios passos e escolhas, a partir do seu interesse natural e curiosidade.

Para Freinet cabe à escola compreender como as crianças entendem, descobrir como elas olham o mundo, facilitar as tendências dos alunos, em um processo em que possam trilhar os próprios caminhos, fazer opções, encorajando-os a querer ultrapassar limites. Ele propôs uma pedagogia que possibilita às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de construção dos conhecimentos e de sua efetiva participação na escola, na família e na sociedade.

Para ele o professor também é um pesquisador: “o profissional que estimula a descoberta e a realização pessoal do indivíduo, no seio do grupo cooperativo de cujo interesse todos participam e cujas recomendações abrangem a todos” (apud ELIAS, SANCHES, 2007: 157).

A pedagogia Freinet contribuiu com muitas técnicas que valorizam a experiência como instrumento de aprendizagem e consideram as crianças como produtoras de cultura e não apenas reprodutoras. A aula passeio foi uma delas e representa uma rica oportunidade para os alunos vivenciarem o conhecimento prático e estabelecerem relações entre as experiências e os saberes da escola.

Todas essas concepções – de Piaget a Freinet - influenciaram diretamente experiências e estudos, que originaram diversas formas de conceber a Pedagogia da participação, em que a criança é considerada ativa e protagonista do processo de aprendizagem, constrói os conhecimentos de maneira significativa, a partir de vivências individuais ou em grupo, compartilhadas e mediadas pelos educadores e pela família.

Projetos Educacionais, que nasceram a partir da Segunda Guerra Mundial, têm sido referência para o Brasil e outras partes do mundo, e pretendem concretizar a perspectiva da mediação e investigação na formação do educador. Daremos

destaque às ideias de Emmi Pikler – Projeto do Instituto Lóczy (Cuidar e Educar) – e de Loris Malaguzzi – Projeto Reggio Emília. A intenção não é esgotar essas ricas experiências, mas sim trazer uma visão geral, pontuando a importância de se ver a Pedagogia como ciência da Educação, articuladora das contribuições de diferentes áreas do saber que se ocupam do desenvolvimento humano e de sua formação. Se a pesquisa científica sistemática tem seu lugar, na produção de conhecimento, ressalta-se a “atitude investigativa” com que educadores e educandos redescobrem o mundo, em relação.

1.3.1 Emmi Pikler – Afetividade e Movimento livre no cuidar e educar

O Instituto Pikler é um berçário residencial, localizado em Budapeste, na Hungria, que desde o final da Segunda Guerra Mundial atende crianças até três anos de idade, órfãs ou abandonadas pelas famílias, por meio de um programa de cuidados e assistência, criado pela pediatra Dra. Emmi Pikler (1902-1984). O instituto e a pesquisa, marcas registradas de Pikler, continuam até hoje, sob a direção de Anna Tardos, psicóloga e filha dela, no atendimento às crianças e também voltado ao treinamento de profissionais.

Esse trabalho tornou-se referência mundial e mostrou que crianças que vivem em instituições podem crescer como adultos produtivos e bem-sucedidos. A abordagem Pikler é constituída por três elementos principais: *rotinas de cuidados*, *liberdade de movimento* e *brincadeiras espontâneas* – e considera que os vínculos construídos entre adultos e crianças têm papel primordial na constituição do sujeito; e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os momentos de cuidados são vistos como ricas oportunidades para o estabelecimento e o fortalecimento dos vínculos afetivos, pois os educadores são treinados para estabelecer interações individuais com as crianças, nas quais o contato visual, atento e interessado, o toque suave, o diálogo corporal e verbal, a espera por respostas (mesmo que corporais, olhares e expressões faciais) oferecem às crianças pequenas segurança, previsibilidade (avisam o que irá acontecer, o que possibilita antecipar os fatos) e possibilidades de cooperação (criam oportunidades de participação efetiva nessas situações).

Os adultos promovem uma estável *rotina de cuidados* e atividades, que proporcione proteção e segurança afetiva, baseadas em relacionamento caloroso e terno. Para possibilitar o estabelecimento de vínculos sem criar dependência, apoiam a atividade autônoma das crianças, para que se sintam consideradas, ativas e participantes e possam intervir no processo de cuidados e na maneira de satisfazer suas necessidades, conforme explica Tardos (2008: 57): “A criança já não é mais simplesmente o objeto de nossos cuidados e de nosso afeto, mas sujeito numa situação que implica a ambos, a qual ela tem pleno direito de influenciar todos os acontecimentos que se referem a ela”.

Essa estabilidade e segurança afetiva proporcionam autoconfiança aos bebês desde recém-nascidos, para que possam estar abertos ao mundo exterior que eles buscarão conhecer. A atividade autônoma das crianças pequenas também é valorizada, nos momentos de *brincadeiras espontâneas*, quando se consideram seus interesses, sua competência e iniciativa para explorar o meio, em ambiente planejado no qual elas encontrem prazer nas próprias experiências empíricas e possam construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, com possibilidades de fazer escolhas e tomar decisões.

Dessa forma, na medida em que podem interagir livremente com objetos, por meio de tentativas e erros construtivos, ensaios de experiências, as crianças descobrem suas capacidades corporais, a propriedade dos objetos e colocam-se desafios, cujas soluções são acessíveis para elas naquele momento, desenvolvendo consciência da sua identidade pessoal, autoestima e autoconfiança.

O papel dos educadores nessa concepção é estabelecer condições para um clima afetivo, promover ambiente seguro, protegido e interessante, com liberdade para exploração, que permitam o movimento espontâneo nas atividades, sem intervenções supérfluas e inoportunas dos adultos. Nesse processo é fundamental atitude paciente e observadora, que controle impulsos, evite movimentos mecânicos, respeite o ritmo de cada criança, por confiar na capacidade dela em realizar ações competentes de maneira autônoma, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe, em determinada fase de seu desenvolvimento, desde bebê:

Durante suas atividades, realizadas com sua própria “responsabilidade”, o bebê aprende a observar, a agir, utilizar seu corpo de maneira econômica, a prever o resultado de sua ação; aprende a sentir os limites das suas possibilidades, a modificar seu movimento, seus atos; aprende a aprender. (TARDOS, 2008: 53)

Nessa perspectiva, a partir de uma imagem de criança competente, a *liberdade de movimento* representa um dos princípios fundamentais da abordagem Pikler, e permite que os bebês aprendam novas posturas corporais de maneira natural e espontânea, por meio de seus próprios esforços, dosados e regulados por eles mesmos, sem a interferência ou estimulação direta dos educadores.

Nesse sentido, a organização do cotidiano das crianças deve estar voltada para a ampliação dessas possibilidades, a partir da disposição de espaços e materiais úteis e funcionais, que representem experiências concretas, multissensoriais e corporais variadas, as quais lhes permitam fazer o que desejam, a partir da própria iniciativa e interesse em seus “projetos individuais”, enquanto se sentirem à vontade e estimuladas por esses contextos criados pelos educadores.

O fruto dessas experiências não é só o fato de conseguir novas aquisições, por exemplo uma nova postura, mas constituem em si mesma uma fonte de prazer, de satisfação e sentimento de eficácia, que representam um valor não só para o presente, mas também para o futuro da criança. (FALK, 2008: 42)

Por meio dessas vivências, as crianças experimentam corpo e comportamento, suas reações, fazem abstrações, generalizações e desenvolvem capacidades físicas, intelectuais, emocionais e criativas.

1.3.2 Loris Malaguzzi - a Pedagogia da Escuta

A experiência húngara de Lóczy inspirou reorganizações da Educação Infantil em outras partes do mundo, após a Segunda Guerra Mundial, como em diversas cidades da Itália. Com uma visão marxista, Loris Malaguzzi (1920-1994), professor primário, psicólogo, e posteriormente secretário de educação de Reggio Emília, na Itália, revolucionou o conceito de infância, como pré-escola, e colocou a criança protagonista em um mundo *adultocêntrico* (FARIA, 2007).

Loris Malaguzzi, com os educadores de Reggio Emília, partiu das teorias e ideias de Piaget, Vygotsky, Dewey, Freinet, Montessori e outros autores. Experimentou, observou, documentou, promoveu diálogos, ampliou discussões, pesquisou e adotou a concepção de que o aprendizado situa-se num contexto sociocultural, por meio de interrelações, que permitam movimento máximo de interdependência e interação, em processo não linear.

A abordagem de Reggio valoriza a *pedagogia da escuta*, da participação, da relação e cria espaços para a cultura da infância. Nela se tem a imagem de criança competente, em relação com o mundo ao redor (ambiente físico e social), que explora, investiga, questiona, formula hipóteses e produz teorias interpretativas na busca por significados.

As propostas centram-se nos interesses e necessidades das crianças, que são encorajadas a tomar as próprias decisões e fazer as próprias escolhas, geralmente em cooperação com colegas, sobre o trabalho a ser realizado, por meio de projetos, jogos simbólicos e espontâneos com materiais estruturados e não-estruturados, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, produções artísticas e experiências significativas.

A natureza informal do currículo oferece flexibilidade de tempo para que as crianças brinquem, investiguem e trabalhem sem interrupções frequentes ou intervenções sistemáticas. Elas assumem papel ativo na construção e na aquisição da aprendizagem, e na compreensão por meio de experiências genuínas, pautadas em seu interesse. O brincar, como direito e também como objeto de aprendizagem, é respeitado como ato de decisão livre, em que a criança entra em contato com a cultura, usa os códigos e recria a realidade.

Essa jornada é acompanhada e apoiada pelos educadores, que assumem o papel de mediadores e facilitam o envolvimento das crianças na cultura circundante, desenvolvendo uma intencionalidade educativa que harmonize com os propósitos delas, respeitando suas estratégias e percursos, levantando questões e promovendo o entrelaçamento entre os campos de conhecimento e os campos de experiências.

Nessa perspectiva, os educadores mediadores criam contextos educacionais em que as crianças possam explorar e investigar livremente, utilizar aptidões e competências, sozinhas ou em grupos. Segundo Mallaguzzi, a sala de aula é transformada em um grande espaço com pequenos agrupamentos, cada um com as próprias crianças e os próprios projetos e atividades (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). A aprendizagem cooperativa, presente nas experiências das crianças, permite que teorias e pesquisas sejam legitimadas, as diferenças sejam manifestadas, negociadas e alimentadas por meio da permuta e divulgação de ideias (RINALDI, 2014).

Assim o aprendizado é considerado processo individual de construção, no qual cada indivíduo atribui significados, sentidos, explicações e interpretações

próprios – do seu jeito, a seu tempo, ainda que esteja em relação com os outros, em um ato de co-construção.

Os conflitos inerentes ao relacionamento são considerados produtivos, pois promovem a ampliação de pontos de vista, resolução de problemas, reflexões e autorregulações, gerando atos significativos de negociação e troca – consideradas “forças propulsoras” para o crescimento (RINALDI, 2014).

A realidade das crianças e seu entorno representam o surgimento de temas geradores que dão origem aos projetos, em que elas podem contribuir com os próprios conhecimentos, sugerir questões a serem indagadas e linhas de investigação, nas quais podem assumir a liderança do planejamento, responsabilidades por observações, pela busca de informações e tomada de decisões sobre o quê e como representar os conhecimentos. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

A teoria das *cem linguagens*, de Loris Malaguzzi, permeia a abordagem de Reggio Emilia, em que as crianças pequenas, durante a investigação e a exploração autônoma, expressam-se através de suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, colagens e dramatizações (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

As crianças comunicam ideias, sentimentos, entendimentos e observações a partir de múltiplas linguagens - que lhes oferecem oportunidades para expressar entendimentos do mundo e servem como base para hipóteses, discussões, e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas.

Essa linha de trabalho considera que as crianças não são moldadas pelas experiências, mas dão forma a elas, por isso é fundamental que o educador aprenda a silenciar e, muitas vezes, suspenda a ação e desenvolva a capacidade de estar presente sem interferir, apoiar sem encaminhar, dialogar sem esperar ou dar respostas – para dar espaços às crianças e, assim, aprender e reaprender a partir de suas observações dos processos de aprendizagem.

A *pedagogia da escuta*, praticada em Reggio, promove a observação atenta e o escutar ativo das teorias das crianças, a partir de experiências, elaborações e significados trazidos por elas, pois lhes reconhece o direito de participação. Representa ouvir o pensamento e as ações delas, considerando as diferenças de ideias e questões, de forma séria e respeitosa, esforçando-se para extrair sentido

daquilo que é dito, sem noções preconcebidas do que é certo ou errado. (RINALDI, 2014).

A escuta requer dos educadores investigadores: interesse, tempo, desejo, dúvida, a capacidade de lidar com incertezas e uma predisposição para estar aberto às representações e teorias dos outros, o que, sem dúvida, enriquece tanto aqueles que escutam, quanto aqueles que produzem a mensagem – na medida em que se sentem considerados e valorizados em sua subjetividade e também aprendem a receber as diferenças alheias. Essas oportunidades reforçam o senso de identidade e proporcionam o desenvolvimento da autoconfiança das crianças, para que se sintam cada vez mais seguras e motivadas a participar das atividades da escola.

Segundo Malaguzzi², “os professores seguem as crianças, não seguem planos” (GANDINI, 1999: 94), e por meio da observação e escuta ativa investigam como elas aprendem, por exemplo: como ingressam em uma atividade e desenvolvem estratégias de pensamento e ação, ou o modo como os objetos envolvidos são transformados.

Para tornar o processo de aprendizagem visível, as experiências significativas, descobertas e percursos das crianças são registrados sistematicamente, por meio da escrita e instrumentos tecnológicos, como fotografias e vídeos, que juntamente com suas produções são interpretados pelos educadores, dando origem a *Documentação Pedagógica*, que será abordada mais profundamente no próximo capítulo, como contribuição à formação dos educadores.

Assim os processos e trajetórias de aprendizagem oferecem às crianças uma memória concreta e visível, do que disseram e fizeram, possibilitando também que relembrem, interpretem e estabeleçam novas relações sobre os conhecimentos que construíram – o que reforça o aprendizado e contribui com a construção da identidade de aprendiz.

A *Documentação Pedagógica* dá aos educadores oportunidades de estabelecer relações entre os percursos das crianças e as próprias intencionalidades educativas (objetivos pedagógicos), conhecer pensamentos e saberes delas, avaliar os contextos oferecidos, os processos e serve como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem: o planejamento.

² Entrevista a Gandini.

Assim o trabalho pedagógico fica visível, passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão, e possibilita a busca pelo sentido das experiências e formas de construir o conhecimento (RINALDI, 2014).

Teorias e prática caminham juntas, num processo de investigação, que possibilita aos educadores observarem, escutarem, documentarem, discutirem com seus pares e com a comunidade para criarem estratégias que favoreçam o trabalho das crianças e contribuam com a própria formação profissional.

Dessa forma, a escola torna-se local de pesquisa, que encoraja a investigação e não se esperam respostas prontas, onde crianças, com os educadores, são pesquisadoras que vivenciam, interpretam, criam e recriam conhecimentos.

Malaguzzi acreditava que: “a profissão de pedagogo só pode ser construída por meio da troca permanente com outros educadores, com as crianças e suas famílias”. (RINALDI, 2014: 104), – ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis.

Nessa perspectiva, a identidade da escola é formada por esses três sujeitos (educador, criança e família) no processo de ensino aprendizagem. A participação ativa de todos é considerada parte integrante da experiência educacional, num sistema de relações, como organismo vivo, democrático, que convida ao encontro e ao diálogo de toda a comunidade (RINALDI, 2014).

Ao término deste primeiro capítulo, em que puderam ser explicitadas concepções fundamentais e apresentadas ideias geradoras de Projetos Pedagógicos influentes, no segundo capítulo, a intenção é trazer eixos fundamentais que sustentam a formação continuada do Educador mediador-investigador.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MEDIADOR – INVESTIGADOR

Conforme abordado no capítulo anterior, para uma educação participativa e democrática, em que a escola possa, de fato, desempenhar a função de formar pessoas ativas, reflexivas, autônomas, críticas, criativas e responsáveis, é necessário desconstruir a forma transmissiva de educar as crianças, portanto neste capítulo iremos nos debruçar sobre a formação do educador mediador-investigador.

É sabido que a maioria dos educadores tiveram sua formação inicial fundamentada na concepção tradicional de educação, no “palco” há 150 anos, e assumiram, ao longo dos anos em que foram estudantes, posturas de passividade diante do próprio processo de aprendizagem, com poucas oportunidades de participação ou de autoria de seu aprendizado e de sua história.

Como estudantes, construíram saberes pedagógicos e didáticos pautados em pedagogias transmissivas; e, por isso, agora como educadores, demonstram pouca disposição para atualizar-se, parecem acomodados em suas práticas tradicionais, apresentam dificuldades para problematizar, refletir, construir conhecimentos com seus pares e buscar soluções para as questões educacionais – esperando respostas prontas, vindas normalmente da gestão ou de especialistas.

Como todos os papéis, o profissional também é marcado pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo (RIOS, 2011), e as experiências na escola tradicional possibilitaram a construção de um papel de educador como um mestre, com saberes e competências enraizados em práticas transmissivas, que detém e transmite os conhecimentos, elege e determina o que deve ser realizado, assume o “controle” do grupo, direciona os estudantes e pouco promove o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Dessa forma, abordar a formação dos educadores é uma tarefa complexa, que envolve não apenas a construção de saberes e competências, mas também, identidades e papéis, construídos ao longo da vida em sociedade, que influenciam diretamente a sua prática pedagógica.

É preciso, portanto, pensar em oportunidades para que esses papéis sejam problematizados e ressignificados, o que raramente acontece nos cursos de graduação em Pedagogia e em outras licenciaturas, cujos conteúdos são priorizados em detrimento de vivências que problematizem as práticas tradicionalistas ou

favoreçam a desconstrução de papéis de estudantes e educadores enraizados em uma concepção tradicional.

A imagem de mestre e de criança, a concepção de infância e de processo de ensino-aprendizagem, precisam ser reformulados em cada escola e no coração de cada educador, a partir da realidade circundante. Dessa forma, surge a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, para favorecer a ressignificação de papéis, a construção de saberes e a vivência de experiências voltadas para o desenvolvimento de capacidades de mediação e investigação, pautadas em práticas pedagógicas participativas.

2.1. Formação dentro da profissão

Embora possa se pensar na Educação Continuada em termos gerais, na forma de Cursos, Palestras e Oficinas, a *formação continuada em serviço* foi abordada por alguns autores, como solução para o aprimoramento do ofício de professor. Elegemos aqueles que apresentam ideias e concepções significativas para este estudo, como: Antônio Nóvoa, educador português, que aborda a ligação entre as dimensões, pessoal e profissional, na produção identitária dos professores, e sugere disposições essenciais para a elaboração de programas e práticas de formação; Fernando Hernandez, educador e experiente formador espanhol, que contribui com reflexões interessantes sobre como os professores aprendem; e Carla Rinaldi, educadora italiana, ex-diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emília, que aborda teorias e práticas de formação, focadas na realidade educativa, por meio da *Documentação Pedagógica*, que favorecem aos educadores a construção de papéis de mediadores e investigadores.

Durante muitos anos a *formação em serviço* foi dominada mais por referências externas do que internas ao trabalho docente (NÓVOA, 2009), e percebeu-se que esse modelo descontextualizado e alheio aos educadores pouco motiva e não favorece o aprendizado, por estar dissociado da formação inicial e da prática pedagógica, com programas de “treinamento” elaborados e planejados por pessoas que não estão diretamente vinculadas aos propósitos da escola.

Hernandez (1998) observou que os docentes, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem a sua prática em sala de aula. Assim como as crianças, os adultos também aprendem por meio da

experiência, na medida em que estabelecem relações daquilo, que sabem e fazem, com os novos objetos de aprendizagem. Portanto, segundo Nóvoa (2009:4): “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”.

Oferecer oportunidades em serviço, para que os educadores se debrucem sobre a própria prática, ajuda a entender melhor as crianças, e possibilita avaliar estratégias e objetivos, identificar problemas, refletir e discutir sobre soluções que mobilizem conhecimentos teóricos (RINALDI, 2014). Partir da realidade educativa desperta interesse e torna possível o envolvimento e a participação ativa de todos.

Uma cultura profissional baseada em diálogos é fundamental para que os educadores mais jovens aprendam com os mais experientes, em que os saberes experienciais são valorizados e compartilhados, como modelos na formação e atuação docente e possibilitam, assim, a construção de novos saberes e experiências (NÓVOA, 2009).

Se queremos uma educação democrática para nossas crianças, é essencial oferecer aos professores oportunidades para que também vivenciem práticas participativas, durante a formação continuada, nas quais se sintam ativos em seu processo de aprendizagem e responsáveis pela construção dos conhecimentos. Como Dewey já apontava, precisamos valorizar a independência, a iniciativa e a inventividade dos profissionais de Educação, pois a maneira como eles aprendem repercute na maneira como conduzem o seu trabalho docente com as crianças.

Nessa concepção, os educadores, assim como as crianças, são considerados competentes, reflexivos e abertos à colaboração dos colegas (HERNANDEZ, 1998); e o aprendizado, um processo no qual cada indivíduo constrói os próprios significados, interpretações e explicações, na relação com os outros, em um processo de construção social.

A escola precisa ser considerada espaço de formação, em que a análise e a reflexão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças são compartilhadas por grupos de educadores sistematicamente, durante o que se discutem ideias e se elaboram perspectivas comuns, acerca dos desafios inerentes a esse processo e aos projetos educativos, no plano do conhecimento e da ética (NÓVOA, 2009).

Os saberes são produzidos em cooperação, a partir de interpretações, reflexões, pesquisas e discussões, para auxiliar na resolução de problemas práticos advindos da realidade da escola. Assim, os professores vão constituindo a identidade de educadores, investigadores da própria prática e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; pesquisadores de referenciais teóricos que apoiam suas necessidades; mediadores da cultura, da vivência de valores e da construção de conhecimentos.

Carla Rinaldi (2014:38) argumenta que a escola: “É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são coconstruídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre na relação com os outros”.

A *formação em serviço* deve contribuir para criar hábitos de reflexão e autorreflexão e precisa ser marcada por um princípio de responsabilidade social (NÓVOA, 2009). Dessa forma, os educadores podem ampliar percepções sobre si, as próprias ações, as escolhas educativas, e participar de discussões sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática e justa. Afinal, segundo Rios (2011: 213): “a medida em que a escola é uma instituição constituinte da sociedade, as transformações que ocorrem na sociedade se refletem no espaço escolar e as modificações que se dão nesse espaço têm ressonância no contexto social mais amplo”.

2.2 Investigações e trocas sobre a prática – *Documentação Pedagógica*

Conceber a escola como espaço de investigação e reflexão é um dos pressupostos da *Documentação Pedagógica*, praticada pelos educadores de Reggio Emília e que tem sido referência para uma Educação Infantil democrática e participativa em diversas partes do mundo.

É uma ferramenta educacional que se baseia nas experiências de vida das crianças, a partir das oportunidades de aprendizagem oferecidas, e depende fundamentalmente da observação atenta e da escuta ativa dos educadores, abordadas no capítulo anterior, para que se efetive como um valioso instrumento de avaliação, mediação pedagógica, aprendizado recíproco e formação.

Para Loris Malaguzzi³ “existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados”.

O educador deve assumir o papel de investigador, ao observar e escutar as crianças com curiosidade, envolvimento e sensibilidade, para descobrir como se apropriam do conhecimento, dos valores e das atitudes. Representa uma forma de capturar as subjetividades que interagem no grupo, como os momentos significativos de aprendizagem, para que se tornem concretamente visíveis.

Para Carla Rinaldi (2014: 110):

documentar significa acima de tudo deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas de narrativas, mas também gravações, fotografias, slides e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos relacionais e emocionais).

Tal visibilidade oferece aos educadores oportunidades de rever e revisitar eventos ou processos e, a partir da interpretação realizada em grupo, desenvolver a competência de extrair sentido e significados das ações das crianças. Esses elementos servirão como suporte fundamental para reflexões, troca de ideias, formulação de hipóteses para avaliar e planejar novos contextos de aprendizagem, em um processo que se retroalimenta.

Assim, os processos de ensino-aprendizagem, comunicados e partilhados por meio da troca e do diálogo, possibilitam aos educadores avaliar os contextos oferecidos e os processos das crianças, em relação às intencionalidades planejadas; conseqüentemente favorece a autopercepção e a autoavaliação a respeito das próprias práticas, a busca de referenciais teóricos – que apoiem a construção coletiva de conhecimentos sobre como as crianças aprendem – e a tomada de decisões de forma cooperativa.

Nesse processo investigativo e formativo as dúvidas e as incertezas estão presentes, já que o aprendizado nessa concepção não é visto de forma linear,

³ Entrevista a Gandini, 1999.

determinada e determinista, mas sim um processo de construção com avanços e recuos que tomam diversas direções.

Discutir, oferecer ideias, aproveitar as dos outros e construir junto, com a mesma dinâmica das crianças, constitui oportunidade maravilhosa para desenvolver o pensamento e o crescimento dos educadores (RINALDI, 2014).

Documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças permite aos educadores descobrir pontos de partida para os passos seguintes do processo de aprendizagem e usufruir de uma ferramenta para pesquisas e renovações contínuas (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

2.3 Reflexões sobre a Educação Continuada e o Projeto Político Pedagógico

Abrir espaços para uma *formação continuada de educadores em serviço*, com base em concepções participativas e democráticas, é uma decisão política e pedagógica e proporciona oportunidades para a construção de conhecimentos e da identidade da escola, a partir da análise das realidades e da produção de saberes, pelos atores sociais que nela atuam.

Envolver os educadores em um processo permanente de reflexão e discussão das questões escolares, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, é condição essencial para construir ou consolidar o Projeto Político Pedagógico e resgatar a escola, como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2002).

Elaborar o projeto Político Pedagógico da escola em conjunto significa ter clareza dos princípios que regem as ações educativas, explicitar as intencionalidades pedagógicas, definir as ações e organizar o trabalho dentro da escola, a partir de um compromisso construído coletiva e democraticamente.

Esse processo é marcado por dimensões afetivas e pessoais, que permeiam as relações do grupo de aprendizagem, na construção da própria identidade, em que a riqueza relacional e existencial é partilhada e catalisada num aprender e decidir construído conjuntamente (MARINO, 1999).

Como espaço de construção social, divergências são esperadas e refletem a subjetividade da comunidade escolar, pois cada um compreende e analisa a realidade de formas distintas, de acordo com o lugar sociocultural que ocupa, com

expectativas, visões, interesses, objetivos, valores e ideais diversos que, muitas vezes, entram em conflito com os dos outros.

E essa é a riqueza da elaboração de um projeto construído na subjetividade de seus atores e autores, quando há o confronto das diferenças, que desestabiliza certezas e convicções e, ao mesmo tempo, mobiliza o grupo para a reflexão, a investigação, a pesquisa e a construção coletiva, em busca de objetivos e da superação de desafios comuns.

Contribuir com a construção do Projeto Político Pedagógico da escola exige dos educadores, em conjunto com os pais e toda a comunidade escolar, a definição clara do tipo de escola que intentam, o tipo de cidadão e, conseqüentemente, a sociedade que desejam formar.

Assim, a formação continuada dos profissionais da escola, compromissada com a construção do Projeto Político Pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, e sim estender-se à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade (VEIGA, 2002).

A construção do Projeto Político Pedagógico é um desafio, que depende de competência técnica e relacional dos educadores envolvidos, e também um compromisso sociopolítico, que reflete interesses reais e coletivos da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é considerado por Gonçalves (1998) um Movimento-Documento. Como Movimento representa um processo contínuo, que não está e nunca estará acabado – palco de convergências, divergências e acordos, que está em transformação, pois acompanha as constantes mudanças da sociedade – e reflete a aprendizagem da participação e das relações democráticas em construção, que precisa contemplar a Educação continuada e em serviço.

Como Documento, registra as decisões coletivas, sistematiza as intenções, diretrizes e ações para a atuação da escola – poderoso instrumento de integração e melhoria da qualidade de ensino.

3 INDICATIVOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MEDIADOR–INVESTIGADOR

Conforme abordado no capítulo anterior, é fundamental dar atenção à formação geral dos educadores e abrir espaços, dentro do cotidiano escolar, para promover a *formação continuada em serviço*.

Um projeto de educação continuada dentro da profissão possibilita “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2015:5) para que:

- Debrucem-se sobre a própria prática, em processo de construção e reconstrução.
- Analisem criticamente a realidade, as consequências e implicações de suas ações.
- Busquem concepções teóricas que representem seus ideais e fundamentem a sua prática.
- Aprendam a conhecer-se e a usar as próprias capacidades em prol de um projeto que ajudem a construir.
- Envolvam-se e identifiquem-se com metas e objetivos construídos coletivamente.
- Sintam-se ativos e responsáveis por construírem juntos a cultura da escola.

Neste capítulo apresentaremos indicativos para a elaboração de projetos de *formação continuada em serviço* que proporcionem aos educadores infantis a vivência de práticas participativas e democráticas, na construção de conhecimentos, e contribuam para a ressignificação dos papéis de professor e aluno construídos a partir de experiências. A produção a seguir, inspira-se no Roteiro elaborado por MARINO (2014, Anexo 2) elaborado no contexto da disciplina “O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada do Professor”.

3.1. Realidade da instituição educativa

Para elaborar um projeto de *formação continuada em serviço* é necessário conhecer profundamente a instituição educativa, bem como o corpo docente e a equipe gestora. A escola é a expressão dos sujeitos sociais que nela atuam, com sua individualidade e singularidade – cada educador pensa, sente e age a partir de suas vivências, marcados por suas histórias e itinerários – portanto o projeto deve

partir da realidade dos educadores infantis, sua visão de mundo e sociedade, de criança e infância, de aprendizagem e desenvolvimento.

O contexto da escola, bem como sua realidade social e cultural, oferece perspectivas que podem representar pontos de partida para detectar necessidades e ajudar a pensar em possibilidades para a construção de um projeto, que atenda às demandas da formação dos educadores mediadores-investigadores.

Envolver a equipe gestora, nas demandas que surgem do cotidiano dos educadores, é essencial para o trabalho em equipe, pois possibilita ampliar as discussões acerca das análises, construir acordos e decisões em conjunto e pensar a Educação da escola a partir de diversas realidades. A proposta requer construção coletiva, da qual a equipe gestora participe ativamente de todas as etapas e contribua com suas reflexões sobre metas, práticas educativas e abordagens teóricas que fundamentem as ações. Da mesma forma, é importante considerar o corpo docente, como parceiro nessa construção.

O Projeto Político Pedagógico pode oferecer indicativos sobre propósitos, princípios e valores presentes na proposta educacional e pedagógica, e também sobre como é concebida a formação dos educadores - informações que servirão de referenciais importantes para fundamentar o projeto de formação em contexto.

3.2 Elaboração do projeto

A análise da realidade da escola, a partir da visão de professores, gestores e do Projeto Político Pedagógico, possibilita identificar a prática pedagógica e os referenciais teóricos que a sustentam e, assim, detectar se os ideais da Pedagogia Participativa e Democrática são contemplados no processo de ensino-aprendizagem de alunos e educadores.

Esse pressuposto é essencial para a elaboração de um projeto voltado à formação de educadores mediadores-investigadores, e a concepção da aprendizagem, como processo de construção de conhecimentos por meio da interação, deve pautar as escolhas das temáticas e justificar as prioridades a serem contempladas.

3.2.1 Temática e justificativa da prioridade contemplada

O projeto precisa promover um espaço dialógico, que privilegie a interação e as trocas entre os educadores, por meio da análise de situações cotidianas que revelem temas ou questões significativas, mobilizem a reflexão, a discussão e incentivem a equipe docente e gestora a estabelecer relações com os referenciais teóricos que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a construir novos saberes em cooperação para retroalimentar a própria prática.

É necessário despertar nos educadores infantis a construção de papéis de mediadores e investigadores dos processos de aprendizagem de conteúdos, atitudes e valores das crianças, e a percepção das consequências das ações docentes, como atores sociais conscientes, reflexivos e responsáveis pelas oportunidades oferecidas ao processo de desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos.

Com base em conhecimentos, vivências, observações e registros dos momentos de aprendizagem e interação das crianças, os educadores podem sentir-se envolvidos, motivados e ativos na construção dos conhecimentos, o que é essencial para uma formação pautada na participação democrática. Para isso é preciso desenvolver primeiramente a observação atenta e a escuta ativa, em situações reais do cotidiano escolar, para que eles possam de fato aprender a investigar a própria prática educativa, e a partir daí mediar as relações que as crianças estabelecem com os objetos de aprendizagem.

3.2.2 Público alvo

O Projeto de formação continuada do educador mediador-investigador é voltado para professores de escolas de Educação Infantil socioconstrutivistas ou sociointeracionistas, que se opõem a práticas tradicionalistas transmissivas e que visam à formação de pessoas reflexivas, autônomas, criativas, críticas e responsáveis por meio de uma Educação Participativa.

3.2.3 Objetivo geral

O objetivo geral deste projeto de formação é contribuir para a construção de conhecimentos essenciais, que fundamentem uma prática educativa voltada à formação de crianças pequenas e bem pequenas, pautada na mediação e na investigação dos processos de aprendizagem e interação. Esse objetivo embora amplo, constitui-se em referencial importante para a elaboração de objetivos específicos, que devem ser considerados a partir da realidade de cada escola, bem como sua visão de mundo e missão educacional.

3.2.4 Objetivos específicos

Apresentamos algumas possibilidades para o desenvolvimento de competências e saberes essenciais para uma prática pedagógica participativa, voltada às crianças da Educação Infantil, sem intenção de delimitar, mas sim ampliar a reflexão e proporcionar adaptações de acordo com a demanda identificada em cada instituição:

- Desenvolver a observação atenta e a escuta ativa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando singularidades e diferentes modos de aprendizagem e interação.
- Aprender a registrar, documentar e avaliar os contextos educativos propostos aos alunos e seus percursos de aprendizado.
- Participar de interpretações e discussões sobre a *Documentação Pedagógica*.
- Reconhecer a importância da afetividade e da formação de vínculos para o desenvolvimento da autoconfiança no processo de aprendizagem.
- Refletir sobre as formas como as crianças aprendem e interagem em cada fase de desenvolvimento.
- Reconhecer oportunidades de aprendizagem nas brincadeiras e nas interações entre as crianças.
- Considerar interesses, necessidades e conhecimentos prévios das crianças para planejar intervenções e promover aprendizagem.
- Reconhecer a importância de determinados materiais e espaços para a elaboração de contextos educativos que valorizam a participação e a criatividade.

- Relacionar a própria prática com os referenciais teóricos que fundamentam o Projeto Político Pedagógico.
- Identificar estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criatividade das crianças.
- Compreender a relação entre avaliação e planejamento.
- Considerar as trocas, os diálogos e os processos de cooperação entre as crianças para a construção do conhecimento e para a vivência de valores.
- Reconhecer oportunidades para a vivência de valores e o aprendizado de regras e limites presentes na mediação de conflitos.

3.2.5 Conteúdos

A partir dos objetivos específicos, é possível fazer o levantamento de conteúdos como meios para atingi-los. A seguir listamos alguns dos conteúdos essenciais abordados no primeiro capítulo deste estudo, que podem representar referenciais na formação de educadores infantis mediadores-investigadores:

- A Construção do Conhecimento e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, segundo Jean Piaget.
- A relação entre Interação social e a aprendizagem, segundo Lev Vygotsky.
- Aprendizagem por meio de experiências, segundo John Dewey.
- A afetividade e o movimento livre no cuidar e educar, segundo Emmi Pikler.
- A pedagogia da escuta e as cem linguagens da criança, segundo Loris Mallaguzzi.
- A *Documentação Pedagógica* de Reggio Emilia.
- Concepções, visões e missões presentes no Projeto Político Pedagógico da escola.

3.2.6 Metodologia e Avaliação

Os conteúdos e os objetivos, contemplados a partir da demanda de cada realidade, devem ser abordados e atingidos sob metodologia pautada em práticas participativas, pois é preciso que os educadores vivenciem situações de ensino-aprendizagem que, além de proporcionar a construção de conhecimentos, o

desenvolvimento de competências e o aprendizado de conteúdos, também sirvam de modelo para a sua atuação com as crianças.

Conforme abordado no segundo capítulo, o projeto de *formação continuada em serviço* do educador mediador-investigador precisa ser baseado em trocas dialógicas advindas de sua observação e interpretação da própria prática e dos percursos vivenciados pelas crianças. É necessário proporcionar a vivência de experiências significativas, por meio de discussões e dinâmicas vivenciais, relacionadas à realidade, que instiguem o estudo de teorias na busca de respostas para as questões que emergem da prática e proporcionem a construção dos conhecimentos, a partir da interação entre eles.

A elaboração e a interpretação coletiva da *Documentação Pedagógica*, e a construção do Projeto Político Pedagógico, abordadas no segundo capítulo deste estudo, podem representar ricos recursos para a formação continuada dos educadores mediadores-investigadores e proporcionar exercícios de reflexão, trocas e construção, essenciais nesse processo.

O planejamento prevê etapas, a partir das prioridades contempladas em objetivos e conteúdos, de acordo com a demanda de cada realidade, e uma avaliação contínua e formativa, que faça referência não apenas aos resultados, mas também aos contextos oferecidos, e que envolva ativamente os educadores – realizada na relação com o grupo. A avaliação deve oferecer informações úteis aos educadores sobre o próprio aprendizado, visibilidade e reflexão, em um processo de metacognição - que retroalimenta o processo de planejamento das etapas seguintes do projeto de formação.

3.2.7 Referências bibliográficas

As referências bibliográficas utilizadas devem constar no projeto de formação, e as que sustentam conteúdos e objetivos, sugeridos neste estudo, constam no final deste trabalho, como possibilidades para a elaboração de projetos de formação continuada de educadores mediadores-investigadores.

3.3 Operacionalização

Considerar as ações e necessidades de tempo, espaço e materiais frente ao planejamento geral é essencial para operacionalizar o projeto de formação e possibilitar que, de fato, saia do papel.

É preciso considerar o tempo como elemento essencial para o projeto:

- O tempo necessário para cada encontro: pelas etapas elaboradas, considerar o planejamento específico de cada uma delas e quanto será dedicado a cada encontro.

- O tempo disponível dos educadores para a formação: verificar as disponibilidades da equipe docente, levando em consideração o período, dia da semana e o horário de realização, bem como o contrato de trabalho, para que haja o comprometimento e o investimento pessoal na *formação continuada em serviço*. Nesse sentido é primordial averiguar necessidades de ampliação de carga horária e, se necessário, o investimento destinado ao projeto, no que diz respeito à remuneração extra, caso a formação aconteça fora do horário do expediente previsto em contrato.

Outros elementos essenciais, a serem considerados, são os recursos materiais e de espaços necessários à realização de cada etapa do projeto. Além dos recursos destinados aos encontros, como:

- O ambiente físico, o espaço para acolher a todos, com possibilidades de variações de mobiliários e espaços livres, para abarcar dinâmicas corporais e vivenciais.

- Recursos tecnológicos, como data show e notebook, que possibilitem a ampliação de imagens e vídeos da prática educativa e proporcionem melhor visualização para discussões e vivências

É necessário também considerar os recursos oferecidos aos educadores para que contribuam com registros e observações de situações da realidade, que possam ser compartilhados e sirvam de desencadeadores de conteúdos a serem investigados – como diários, máquinas fotográficas e filmadoras.

A partir do levantamento das necessidades de tempo, espaços e materiais é possível calcular o custo relacionado à efetivação do projeto, considerando o investimento necessário para prover recursos humanos e materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho pela perspectiva de apresentar abordagens teórico--metodológicas, que fundamentem a elaboração de um projeto de formação continuada dentro da profissão a educadores infantis, voltado para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e mediação, relacionadas ao processo de aprendizagem das crianças.

A partir de concepções que valorizam a construção do conhecimento, por meio da interação social, da experiência e da participação ativa das crianças, buscou-se promover reflexões sobre a importância de ações, intervenções, observações e construções que caracterizam o educador mediador-investigador na Educação Infantil.

A formação continuada do educador mediador-investigador, em contexto, é fundamental para promover uma Educação Infantil que proporcione oportunidades para as crianças construir conhecimentos, vivenciarem valores e aprenderem atitudes de maneira contextualizada, significativa, participativa e cooperativa. No entanto, uma formação que prepara o educador para exercer papéis de mediação e investigação precisa estar não apenas voltada, mas também pautada em concepções das Pedagogias Participativas e Democráticas.

É necessário proporcionar aos educadores mais do que a construção de conhecimentos, a respeito de como as crianças pequenas aprendem, do desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral e da influência das interações sociais, também a ressignificação de papéis, construídos ao longo da própria trajetória, que problematizem a lógica transmissiva de educar.

São elementos centrais desse processo a vivência de experiências, que proporcionem reflexões e construções coletivas, a partir da prática pedagógica, nas quais os educadores: sintam-se valorizados e percebam a importância de valorizar as crianças; sintam-se ouvidos e considerados e, assim, desenvolvam a observação atenta e a escuta ativa como ferramentas pedagógicas; participem ativamente e reconheçam o direito de participação das crianças.

É fundamental abrir espaços à *práxis* participativa, que possibilite a construção de uma nova imagem de criança, infância e educador, nova concepção de intencionalidade educativa – que harmonize com os propósitos das crianças – e de ambiente educativo e métodos para avaliação.

A democracia precisa ser o instrumento e a finalidade da Pedagogia, vivenciada na Educação desde a primeira infância até a formação de educadores, portanto um princípio que norteie a atuação de gestores engajados com a transformação da sociedade por meio da Educação.

Durante todo o curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional e Escolar foi possível fundamentar princípios e valores educacionais, que sempre estiveram presentes em minha prática educativa, alguns construídos intuitivamente, outros através do meu olhar voltado sempre a transformar a realidade.

Foi desafiador e gratificante pesquisar um tema que permeia a minha atuação como gestora há anos, que é a formação continuada dos educadores em serviço, e encontrar caminhos que proporcionem o desenvolvimento de capacidades de mediação e investigação, baseados em contextos de aprendizagem, presentes na prática com as crianças, essenciais para contribuir com a construção de uma sociedade em constante transformação.

Encerro este percurso de aprendizados, com a certeza da minha escolha profissional, do encantamento pela responsabilidade de educar e poder contribuir com a formação de pessoas – capazes de analisar criticamente a realidade e buscar soluções, a partir de construções coletivas e democráticas, para a vida e para o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

Obras citadas:

ANGOTTI, Mônica Appezzato. in FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23.ago.2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. SANCHES, Emília Cipriano. In FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

FALK, Judit (org). **Abordagem Pikler – Educação Infantil**. In: Coleção Primeira Infância. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FARIA, Ana Lucia G. in FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

GONÇALVES, Carlos L. “Projeto Pedagógico: movimento – documento”. In: **A experiência do polo 3** - Educação Continuada. Universidade Mogi das Cruzes, 1998.

HERNANDES, Fernando. “Como os Docentes Aprendem”. In **Revista Pátio**, ano I, nº 4, fev./abril, 1998.

LINO, Dalila. VIEIRA, Fátima. in FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

MARINO, Marília J. “O grupo do processo educativo”. In **Linhas Críticas** – Revista Semestral da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. V. 4, nºs 7-8, 1998/1999

MARINO, Marília. J. **Roteiro para elaboração de um Projeto de Educação Continuada do Professor (em serviço)**. Texto didático elaborado para a Disciplina “O Coordenador Pedagógico-Educacional e a Formação Continuada do Professor”. Curso de Especialização em Gestão Educacional e Escolar. PUC-SP, 2014. n/p.

NÓVOA, Antonio. “Para uma formação de professores construída dentro da Profissão”. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf., 2009. Acesso em 30.out.2016.

PIMENTEL, A. in FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PINAZZA, A.P in FORMOSINHO, Júlia O. KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007). **Pedagogia da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia** – escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

RIOS, Terezinha A. “Professores: autores e atores nos dizeres da escola: a contribuição da reflexão filosófica”. Cap. 4. In SEVERINO, A.J.; ALMEIDA, G.R. e LORIERI, M. A. (org) **Perspectivas da filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TARDOS, Anna. “Autonomia e/ou dependência. In FALK, Judit (org). **Abordagem Pikler – Educação Infantil**. In: Coleção Primeira Infância. São Paulo: Omnisciência, 2010.

VEIGA, Ilma P.A **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14.ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VINHA, Telma. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Obras Consultadas:

LA TAILLE, Yves. **Autonomia e identidade**. Revista Criança, Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez. 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola 7.ed. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da Escola cidadã; v.7)

TOGNETTA, Luciene R.P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.



Unidade I : R. Itacema, 179 - Itaim Bibi - Cep 04530-050
 Unidade II : R. Pedroso Alvarenga, 189 - Itaim Bibi - Cep 04531-010
 Unidade III : R. Cunha Gago, 611 - Pinheiros - Cep 05421-001
 Unidade IV : R. Itacema, 142 - Itaim Bibi - Cep 04530-050

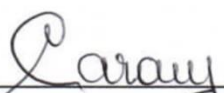


www.meucastelinho.com.br

ANEXO 1 TERMO DE CONSENTIMENTO

Autorizamos ANDREA CARAM DE OLIVEIRA a usar o nome e imagens de atividades desta Instituição de Ensino, para fins acadêmicos e de pesquisa, relacionados à Monografia: "A formação continuada do educador mediador-investigador na Educação Infantil", apresentada ao curso da Pós-Graduação em Gestão Educacional e Escolar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC - SP

São Paulo, 10 de janeiro de 2017.



 Eduardo Caram



 Irene Antunes Caram

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR (EM SERVIÇO)

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Módulo II – 2º semestre 2014/2015

Unidade Temática: O coordenador Pedagógico-Educacional e a Formação Continuada do Professor

Profa. Dra. Marília J. Marino

Roteiro para elaboração de um Projeto de Educação Continuada do Professor (em serviço)

I. DADOS GERAIS

- Princípios Norteadores
- Contexto da Unidade Educativa em questão
- Indicativos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP)
- Necessidade(s) detectada(s) pela Coordenação ou solicitada(s) pelo Corpo Docente
- Encaminhamentos junto à Equipe Gestora

II. O PROJETO

- Temática e justificativa da prioridade contemplada
- Público alvo
- Objetivos:
 - . Objetivo Geral (o que se tem em vista: possibilitar....)
 - . Objetivos específicos (comportamentos, habilidades e atitudes esperadas)
- Conteúdos
- Metodologia
- Avaliação

-Referências Bibliográficas

III. OPERACIONALIZAÇÃO

- Considerações sobre a Ação, frente ao Planejamento Geral do Coordenador e seu contrato
- Considerações sobre o espaço e o tempo investidos tendo em vista o contrato geral dos professores: período de realização, nº total de horas, dia da semana, nº e duração dos encontros.
- Recursos necessários
- Investimento

ANEXO: Quadro Geral dos Encontros

Nº DO ENCONTRO – DATA – OBJETIVO - TEMA – ESTRATÉGIA –SUBSÍDIO
TEÓRICO - RECURSOS E AVALIAÇÃO

OBS.: Consultar a Bibliografia trabalhada no Curso e indicada no Programa / Lembrar que toda a ação reflexiva desenvolvida pelo professor junto à Unidade Educativa, contribui para sua Educação Continuada (como professor/educador).

Bom trabalho!